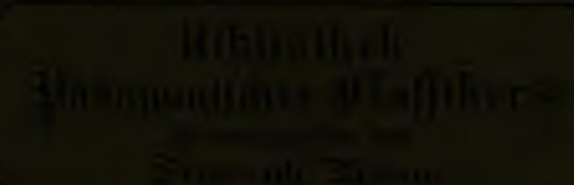




J. F. Herbarts

Pädagogische Schriften.

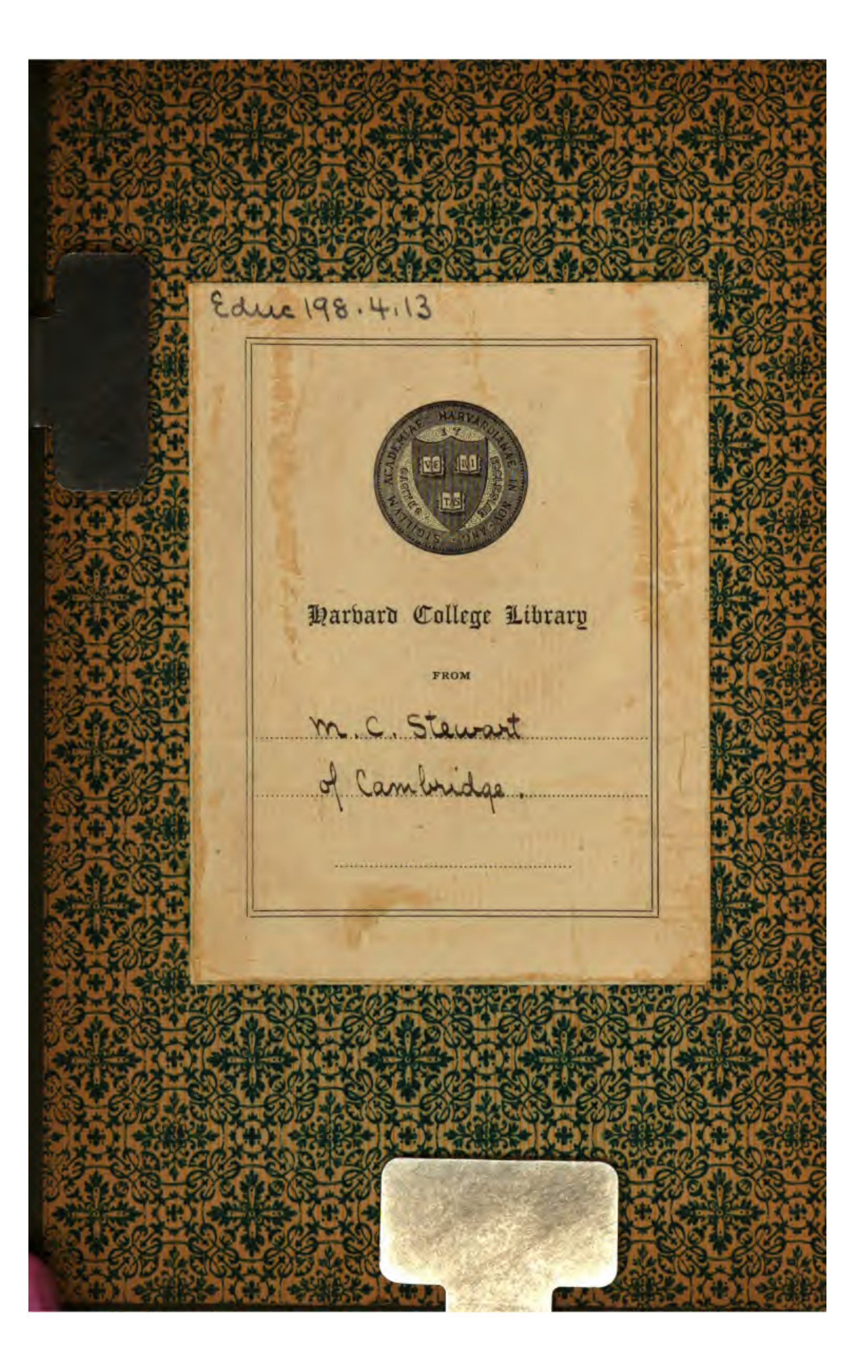
Herausgegeben von

Dr. F. Bartholomäi,

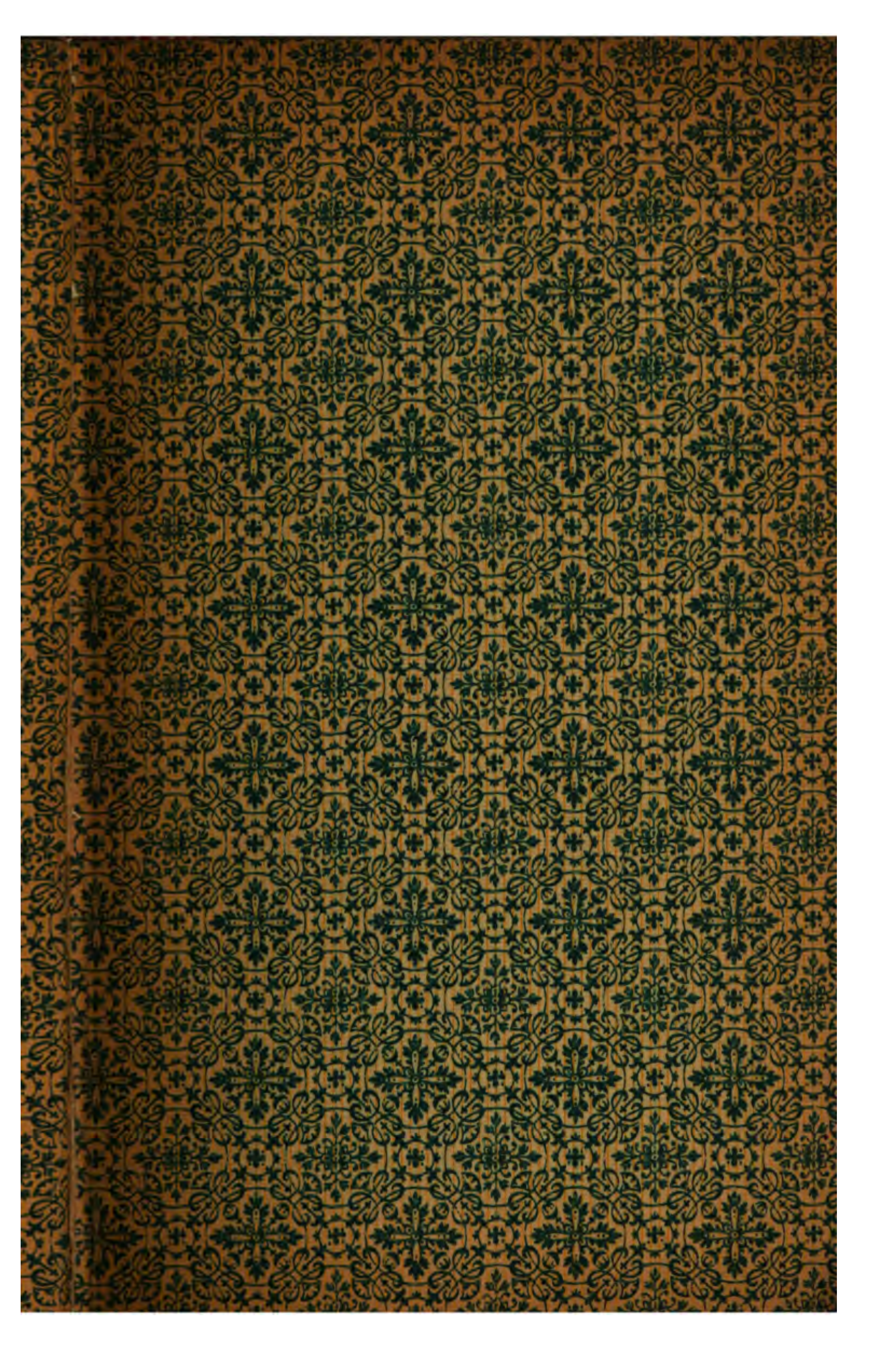
neu bearbeitet von

Dr. E. v. Sallwürk





Educ 198.4.13
HARVARDIANAE ACADEMIAE SIGILLUM IN NOV ANG
VE RI TAS
Harvard College Library
FROM
M. C. Stewart
of Cambridge.



Joh. Friedr. Herbart.

Bibliothek Pädagogischer Klassiker.

Eine Sammlung

der

bedeutendsten pädagogischen Schriften

älterer und neuerer Zeit,

herausgegeben

von

Friedrich Mann.



Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1896.

Joh. Friedr. Herbarts
Pädagogische Schriften.

Mit Herbarts Biographie herausgegeben

von

Dr. Fr. Bartholomäi.

Sechste Auflage,

neu bearbeitet und mit erläuternden Anmerkungen versehen

von

Dr. E. von Sallwürk.

Zweiter Band.



Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1896.

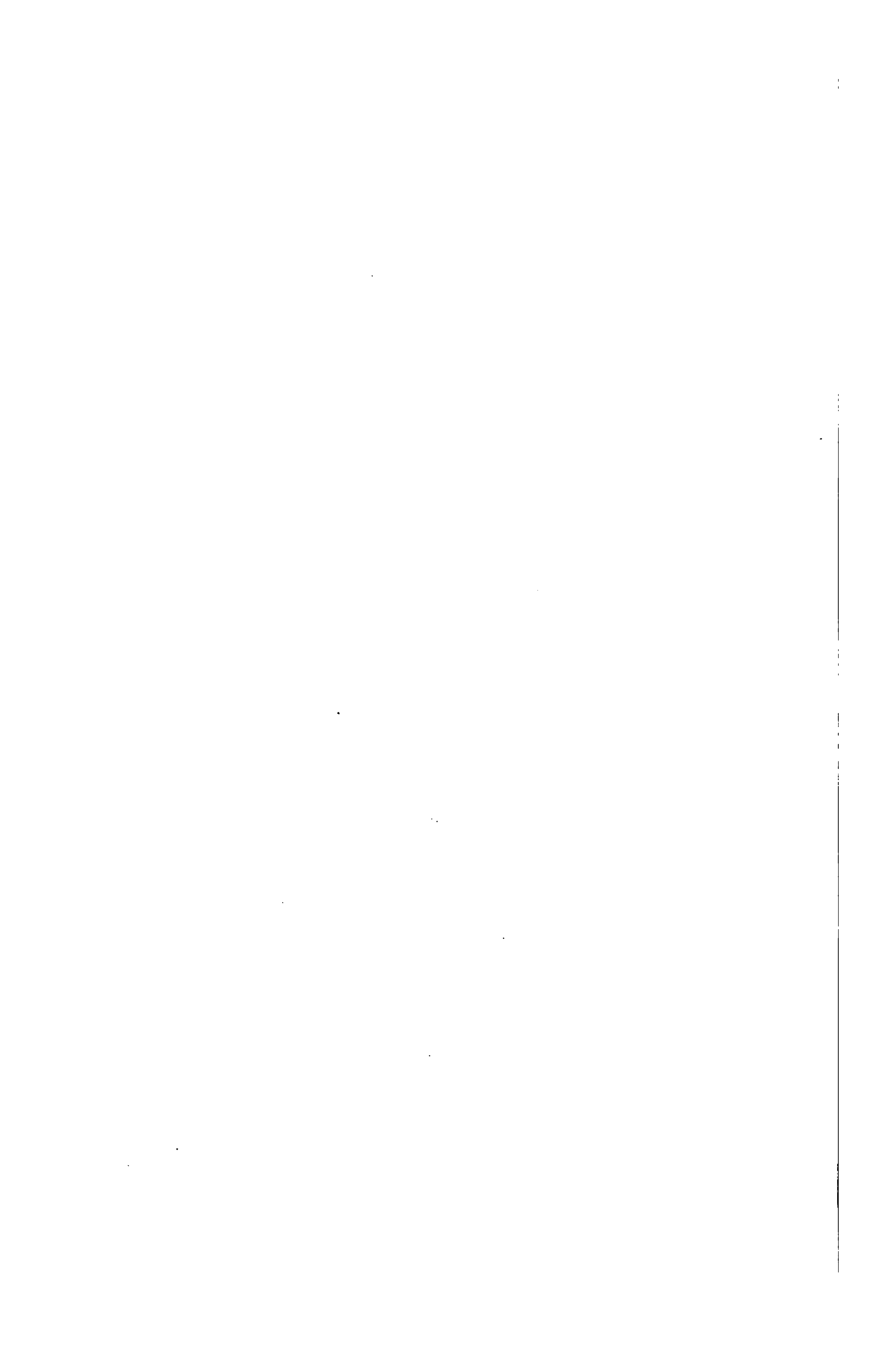
Inhalt des zweiten Bandes.

I.

Briefe und Berichte

aus

Herbarts Erzieherleben.



1.

An Rist.

Bern, am 12. Juni 1797.

Lieber Rist!

1. Eben habe ich Deinen lieben Brief Fischer und Muhrbeck vorgelesen, und nun will ich auf des letzteren Zimmer gleich darauf antworten; denn ich bin heute in Märchligen beurlaubt, und darf den Sonntag mit meinen Freunden leben.

2. Wie Du mit Deiner freundlichen, heiteren Stirn zu mir gekommen bist, mir wohlzuthun, so will ich mit meiner trübern Dich besuchen, mich Dir zu zeigen, wie ich bin: Du wirst sehen, was Du mit mir anfangen kannst.

3. Nach dem Eingange erwartest Du wohl wieder solche Zeilen, wie die aus Göttingen. Aber freue Dich, was damals in ängstlichem Nebel verhüllt in der Ferne vor mir lag, war nur furchtbar durch den Nebel; nun ich da bin, finde ich ein Plätzchen, gerade so schön, als es sein darf, um nicht zu vergessen, daß es die wirkliche Welt ist, in der wir leben. Märchligen ist der schönste Ort, den ich bis jetzt in der Schweiz gesehen habe. Das Stück Land, das man mir zu bearbeiten gegeben hat — Ludwig Steiger mag mir diese Vergleichung vergeben, denn bis jetzt gehört er wirklich mehr ins Reich der Dinge als der Geister — ist von der Natur nicht vernachlässigt; aber es hat schrecklich lange brach gelegen, ist hart und fest geworden, und man muß erst mit allen Kräften graben, ehe man etwas darauf säen kann. Dagegen sind alle Werkzeuge, die ich gebrauchen kann, im Überflusse da, und der Ruheplätzchen auch genug und zum Teil sehr schöne, wo ich froh werden oder über das, was ferner zu thun ist, nachsinnen kann. Freundliche Gesichter und hilfreiche Hände, sofern Hilfe möglich ist, und Achtung und Gefälligkeit, und vor allen Dingen völlige Freiheit

---

I. T. Ziller, Herbartische Reliquien, S. 49 ff. Über Herbarts Aufenthalt als Erzieher im Hause des Herrn von Steiger vgl. Biographie S. 20 ff. — Über Rist, Fischer und Muhrbeck s. die Anm. auf S. 11 und 20 der Biographie. Im Sommer lebte die Familie Steiger nicht in Bern, sondern in dem eine Stunde entfernten Märchligen.

in der Anordnung der Arbeit, verbunden mit dem größten Interesse an ihrem Erfolg — das war es, was ich nötig hatte, und das habe ich im Hause des Landvoigts Steiger gefunden.

4. Überdas eine Familie, und den Rang eines Gliedes der Familie, einen Rang, den ich gewiß nicht hingäbe, böte mir auch Steiger den weißen Steinbock, den er im Wappen führt, dafür an. — Der Mann ist Mann, und die Frau ist Frau, und die sieben Kinder sind Kinder. Sie alle sind wirklich, was sie sind, und befriedigen so wenigstens die Forderungen der Wahrheit, wenn auch nicht die Bitten der Schönheit. Das letztere kann ich auch noch nicht, ich bin mit jenem noch nicht fertig und muß allen Ernst, den ich nur habe, aufbieten, um ein wirklicher Hauslehrer zu werden und zu bleiben. Da übrigens ein Hauslehrer ein so wunderlich geartetes Wesen ist, daß bei ihm die Bitten der Schönheit Forderungen werden, sintemal er ihnen bei seinen Zöglingen ein williges Ohr verschaffen soll, so ist es mein großes Glück, daß Ludwig in seinem 14. Jahre noch zu ungebildet, und Karl und Rudolf im 10. und 8. noch zu jung sind, um mir in der Rücksicht nicht wenigstens Zeit zu lassen.

5. Der Arbeit bedurfte ich mehr als alles andern; und zwar einer Arbeit, die mein ganzes Wollen umfaßte, es zugleich in Portionen teilte und diese an die Zahl der Glockenschläge bestimmt und fest anheftete. In Jena war ich in der letzten Zeit zu träge oder zu dumm, meine Wissenschaftslehre förmlich und ordentlich fortzuführen, zu stolz, um andere Beschäftigungen in ihre Stelle zu setzen, zu arm an Mannigfaltigkeit der äußeren Verhältnisse, um im Leben das Bedürfnis eines sichern, ganz geprüften, aller Wege kundigen Führers — so etwas soll doch wohl ein philosophisches System sein — tief genug zu fühlen. Auch wurde mir die letzte Zeit die Physiognomie der Universität und das Leben im Burschenquartier gar zu widerlich. Die wirkliche Welt ist zwar wohl allenthalben nur eine Werkstatt, aber auch unter den Werkstätten ist doch ein ungeheurer Unterschied; die eine ist denn doch sauberer und geräumiger, als die andere. — Eine reichere Umgebung, mehr Fälle von Naturgröße und Naturschönheit und Niedlichkeit, mehr Anstrengung und Thätigkeit der Menschen, mehr gerades Fortgehen auf dem Wege, den sie nun einmal gewählt haben, findest Du wohl nicht leicht, als hier in Bern. Diese Aristokratie ist mir sehr achtungswürdig, und selbst, wenn sie Fischer und Zehender beide von der philosophischen Lehrstelle ausschließen, um eine Frau zur Fr. Professorin zu machen, wie sie neulich wirklich gethan haben — so weiß ich, daß das gerade die schlimmste Seite der Aristokratie ist, tröste mich damit, daß sie sich dessen innerlich schämen — das thun sie auch wirklich und haben es gezeigt — und freue mich, daß sie auch einmal einen Landvoigt absetzen, wenn er gleich aus der Mitte ihrer großen Familien ist, weil

er das öffentliche Korn aus Unvorsichtigkeit einem schlechten Unterbedienten überließ, der es über den gesetzmäßigen Preis verkaufte. Die große, schöne, stolze Stadt Bern mit ihren regelmäßigen, äußerst wohlgebauten, doch nicht prächtigen Häusern und Straßen und Arkaden ist von einem wohlhabenden, zufriedenen Lande umgeben, indes das krumme, schiefe, finstere, eckige Zürich mit seinen lächerlichen 3fachen Thoren und bedeckten Wegen und Schanzen — die alle einem nahen Hügel, von wo die ganze Stadt in den Grund geschossen werden kann, die Kniee beugen müssen — sich gegen seine beinahe empörten Bauern in Sicherheit setzen muß, und aus Furcht, sie möchten zu klug werden, ihnen und den Unterthanen der Eidgenossenschaft die öffentlichen Schulen verschließt! — Das sind Thatsachen. Doch ich muß Dir noch etwas von Herrn und Frau Steiger erzählen. Er ist die Pünktlichkeit und Gewissenhaftigkeit selbst; dabei aber ist er kein Pedant, ist beinahe ohne Vorurteile, ist äußerst empfänglich für alles, was man ihm mit Gründen darzustellen weiß, und kann zu Zeiten auch froh sein und scherzen. Unter seiner Regierung lebt das Haus in stiller Gleichförmigkeit fort, die Frau in ihrer immer dauernden Sanftheit, Güte und Milde, die Kinder in ihrer Fröhlichkeit.

6. Das Haus ist kein Tempel des Genies, aber die Wohnung des gesunden Menschenverstandes, der, wie Du weißt, gar gern auch die Musen und Grazien bewirtet, wenn sie etwa zu bewegen sein sollten, bei ihnen einzukehren.

7. Die Freunde rufen — ich gehöre heute ihnen — von Märchligen aus schreibe ich Dir wieder, sobald ich einen Augenblick finde, der dazu geeignet ist, und den meine auch in der Schweiz schwachen Augen mir nicht verkümmern. Was mir Deine Briefe sind — das sollst Du auch wissen. Leb wohl. Dein Herbart.

2.

Berichte an Herrn von Steiger.

1.

Am 4. November 1797.

1. Ludwig hat jetzt das 21ste Buch im Livius, von 65 Kapiteln, geendigt, ist im 22sten Buche bis zum 23sten Kapitel gekommen, hat

1. Kehrbach, Herbarts sämtl. Werke I, S. 41 ff. — Über die Steigerschen Kinder s. Biographie S. 21 f. Unter den Freunden, von denen in Absatz 5 die Rede ist, sind die im Briefe an Rist genannten jedenfalls zu suchen. Aus jener Stelle geht auch hervor, daß der obige Bericht in Märchligen geschrieben ist. Es war vereinbart, daß der Erzieher alle zwei Monate an den Vater seiner Zöglinge schriftlichen Bericht erstatte. —Vgl. von Sallwürk, Herbarts Lehrjahre. Bielefeld, Helmich, 1880 (Sammlung pädag. Vortr. 3. Bd. Nr. 1).

überdies die ersten 46 Kapitel des 21sten Buches wiederholt, und ist in den Übersetzungen merkwürdiger Stellen fortgefahren. Die letztere Übung ist durch die Wiederholung für eine Zeitlang unterbrochen, wird aber, sobald diese geendigt ist, wieder anfangen.

2. Das Auszeichnende und Schwierigste der neueren chemischen Theorie, — dasjenige, warum ich sie zur Vorübung seiner Urteilskraft wählte, — die Kenntnis der Grundstoffe und ihrer allgemeinsten Wirkungsgesetze, hat Ludwig jetzt gefaßt. Da hievon alles Folgende in der Chemie nur Anwendung ist, so sehe ich jetzt nicht mehr diese Wissenschaft, sondern statt ihrer die Mathematik als Ludwigs Hauptstudium an. Nach meiner jetzigen Darstellung scheint sie ihm faßlicher zu sein, als ehemals. Die ersten Stunden versprachen mir viel; die folgenden, während 2 ganzer Wochen, nahmen mir beinahe alle Hoffnung; in den letzten aber habe ich sie wieder gewonnen. Hätte ich mit der Mathematik auch diesmal wieder abbrechen müssen, so wäre ein ganz anderer Plan nötig geworden; daher habe ich mit diesem Aufsatze bis jetzt gezögert.

3. Karl und Rudolf haben das erste Buch der Odyssee von 444 Versen geendigt und wiederholt, und vom zweiten 300 Verse gelesen, auch schon eine Zeitlang das Gelesene täglich schriftlich übersetzt; im Eutrop sind sie bis ans Ende des dritten Buches gekommen; in der Geographie haben wir die Schweiz, den östreichischen und bayrischen Kreis kennen gelernt, und sind jetzt, alle wohl zufrieden mit Karls Vorbereitung, bis in die Mitte des schwäbischen Kreises gekommen.

4. Non multa, sed multum; — ist das letztere, und darnach strebte ich, erreicht, so wird hoffentlich der Mangel des ersteren entschädigt sein.

5. Da in der Einteilung unserer Zeit zuweilen Verwirrung zu herrschen schien, so ist auch darüber vielleicht einige Rechenschaft nötig. Mein erster Stundenplan ward unbrauchbar, sobald Geschichte, Mathematik und größtenteils das Griechische aus Ludwigs Arbeiten herausfielen, und besonders seitdem ich nötig fand, ihn beinahe alles gleich nach dem Vortrage aufschreiben zu lassen. Der Unterricht ließ sich nicht an bestimmte Zeiten binden; um Ludwigs ungeübter Fassungskraft aufzuhelfen, mußte ich ihn in so kleine Abschnitte, als möglich, teilen; aber diese konnten wegen der Natur der Wissenschaften nicht immer gleich ausfallen; und noch viel ungleicher war wegen Ludwigs veränderlicher Disposition die Zeit, die ich dabei verweilen mußte, um ihm faßlich zu werden. Des Stoffs zum Aufschreiben führte die Gelegenheit bald mehr, bald weniger herbei, und Ludwigs Fleiß oder Unfleiß brachte bald längere, bald kürzere Zeit dabei zu. Ebenso ungleich arbeiteten die Kleinen. Überdies ließ ich alle gern ihre Erholungsstunden verdienen, also durch schnelleres Arbeiten verlängern, sowie das Versäumte darin nachholen. Es freute mich, daß Ludwig in den langen

heißen Tagen bereit war, morgens früh um 5 Uhr zu thun, was eigentlich für den Nachmittag bestimmt war; wollte er in seinen besten Stunden auf die Jagd Verzicht thun, so überließ ich ihm gern alle die Zeit, wo ich ihn doch gewöhnlich völlig stumpf und unbrauchbar fand. — Jetzt gebe ich ihm die Stunde, die anfangs nachmittags für ihn bestimmt war, meistens abends. Dies ist zwar für mich äußerst unbequem, denn es raubt mir alle zusammenhängende Zeit für mich selbst; aber teils ist Ludwig dann gewöhnlich vorzüglich aufgelegt, teils und hauptsächlich möchte ich ihn um vieles nicht abends müßig wissen. In Bern hätte ich sehr gern einen Abend wöchentlich frei; nicht für eine L'hombrepartie, sondern für einen sehr engen Kreis von Freunden, dem ich unendlich viel verdanke, und dem ich mich nicht ohne großen Nachteil für mich selbst, — vielleicht also auch meine Zöglinge, — entziehen zu können glaube. Ließe es sich aber nicht einrichten, ohne daß ich für Ludwig fürchten müßte, so würde ich aufhören, es zu wünschen; und besonders dann, wenn es die mindeste Unzufriedenheit von seiten Ew. Wohlgeboren veranlassen könnte. — Noch muß ich zweier fester Arbeitsstunden für Ludwig erwähnen, die sich jetzt, seitdem sich Ludwig in der Chemie durch eigne Lektüre forthelfen kann, genauer bestimmen lassen, als bisher. Es sind die von 8 bis 9 Uhr morgens und von 3 bis 4 nachmittags. In der letztern hat Ludwig sich auf den Livius vorzubereiten, in jener ein chemisches Lehrbuch zu lesen, und mir nachher das Gelesene wieder zu erzählen. Da ich in dieser Zeit mich mit den Kleinen beschäftige, so kann ich nicht wissen, wie er sie anwendet; und ich habe Ursache, mich hierin, — ob ich gleich auch bisher, wenigstens morgens immer, für Arbeit sorgte, — nicht auf ihn zu verlassen. Dürfte ich diese Stunden einigermaßen der Aufsicht Ew. Wohlgeboren empfehlen? Wenigstens wenn Sie ihn zufälligerweise unbeschäftigt finden sollten, so bitte ich um Erinnerung an die angegebenen Arbeiten. — Im ganzen kann, wie es mir scheint, eine Stundenregel nur dazu dienen, daß man nie eine Stunde über die Ungewißheit, was man damit anfangen solle, verliere; zu ängstliche Befolgung derselben würde nicht nur manchmal außerordentlichen, gerade jetzt nötigen oder zweckmäßigen Beschäftigungen in den Weg treten, sondern auch verursachen, daß die Zöglinge eben so präcis würden endigen wollen, als der Lehrer anfing, und daß ihre Aufmerksamkeit auf den Glockenschlag ihm nicht erlauben würde, den Unterricht des Zusammenhangs wegen über die Zeit zu verlängern.

6. Im Griechischen habe ich Ludwig zuweilen geübt; doch viel zu selten, als daß ich es unter seinen Arbeiten hätte anführen können.

---

6. In diesem Absatz begegnet uns zuerst Herbarts Urteil über den pädagogischen Wert der altgriechischen Welt, das seine Wurzeln im Neuhumanismus

Ich fand seine Kenntnisse darin so äußerst oberflächlich und dürftig, daß kaum etwas zu vergessen war. Die Cyropädie, die er schon ehemals angefangen hatte, und die ich bloß darum mit ihm fortsetzte, schien mir bald höchst unzweckmäßig; es ist mehr Räsonnement als Erzählung, er fand das langweilig und ich unnütz; denn der Geist jenes Buches ist ihm viel zu fremd, und die Grundsätze dünken mich im ganzen nicht einmal empfehlenswert. Auf den Rat eines Freundes ließ ich den Rückzug der zehntausend Griechen kommen, eine musterhafte Erzählung einer wahren Geschichte, die ihr Held, Xenophon, der Anführer jenes Rückzugs, selbst beschrieb. Sie befriedigt mich ganz; ich möchte sie mit Ludwig lesen, aber ich weiß nur noch nicht, wann. Wir haben sonst so viel zu thun! — Das Griechische rechne ich zwar zu den wesentlichen Kenntnissen jedes Menschen, der Zeit und Gelegenheit hat, sich vollständig zu bilden. Aber, wenn man, wie Ludwig, schon viele Zeit verloren hat, und wenn man denkt und fühlt, wie er, so zweifle ich, daß es das Erste und Nächste sei. Ich würde damit eilen, wenn Ludwig Sinn hätte für den hohen Wert, der dem griechischen Geiste, der griechischen Poesie besonders, eigentümlich ist; oder wenn es leicht wäre, ihm jetzt diesen Sinn zu geben, oder wenn ich nicht hoffte, ihm denselben noch künftig, zu einer Zeit, wo es gerade nötig sein wird, einzuflößen. Jetzt möchte ich, ohne etwas im voraus zu bestimmen, warten, bis Ludwigs nähere Bedürfnisse weniger drängen, bis sie Zeit übrig lassen zu einem, seinen jetzigen Arbeiten fremden, ganz neuen Studium, denn so sehe ich für ihn das Griechische an.

7. Er verspricht sich jetzt Nutzen von der Mathematik und findet Freude an den Naturwissenschaften. Trotz des vielen Mißlingens experimentiert er doch für sich, und fordert mich dazu auf. Daß ich dabei nicht auch in den Handgriffen sein Lehrer sein kann, dafür hoffe ich Nachsicht; denn ich hatte nicht, wie er, das seltene Glück, mir diese Geschicklichkeit in meiner Jugend erwerben zu können. Übrigens ist mir das Mißlingen gar nicht leid. Es lehrt ihn, wie schwer es sei, auch die richtigsten Theorien recht und mit Erfolg anzuwenden. An seine jetzigen verunglückten Versuche werde ich ihn einst erinnern können, wenn unter uns von den Theorien über die Staatsverfassungen oder dergl. die Rede sein wird. — Unsere Versuche werden uns aber auch endlich glücken; das wird ihn wieder überzeugen, daß man aus dem Mangel des Erfolgs bei unvorsichtiger Anwendung nicht auf die Unrichtigkeit einer Theorie schließen dürfe. So, hoffe ich, können diese Experimente etwas dazu beitragen, ihm den wachsamen Untersuchungs-

hat. Darüber 3. Bericht Abs. 11 nebst der Bemerkung dazu, ferner Allg. Pädag. Einleit. Abs. 19 f. Vgl. auch von Sallwürk, Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte (1887) S. 20 f., S. 24 f. — Der Anfang dieses Absatzes weist auf frühere Erziehungsberichte Herbarts an Herrn von Steiger zurück.

geist zu geben, der neue Ideen und alte Erfahrungen gleich unparteiisch schätzt und prüft.

8. Dürfte ich Ew. Wohlgeboren bitten, für die Materialien zu den Experimenten jetzt ein bestimmtes monatliches Geld auszusetzen? Wie klein oder wie groß, — darüber würde jeder Vorschlag von meiner Seite unbescheiden sein. Wir richten uns auf jeden Fall darnach ein. Ich wünschte nur, daß es zwischen mir und Ludwig gleich geteilt würde. Er könnte dann nach eigner Lust und eigner Erfindung sich selbst üben, und das würde seine Liebe zur Wissenschaft und seine Aufmerksamkeit auf ihre Lehren befördern; ich machte von meinem Anteile diejenigen Versuche, die ich vorzüglich wichtig und zur Erläuterung des Vortrags nötig finde. Unvorsichtigkeiten, Zerbrechen der Gefäße u. s. w. muß jeder aus seinem eigenen Vermögen ersetzen. Über jenes von Ihnen ausgesetzte Geld aber würden wir beide monatliche Rechnung ablegen. Die Zeit, welche ihn die Versuche kosten, habe ich bisher weniger einschränken zu dürfen geglaubt, weil sie noch eine Art von Arbeit für ihn sind; je leichter und angenehmer sie ihm aber werden, desto mehr wird er sie als Erholung ansehen müssen.

9. Ludwig hat mir angelegentlich den Wunsch geäußert, diesen Winter an Hrn. Pfarrer Wyttenbachs Vorlesungen über die Naturgeschichte teil zu nehmen, und ich würde mich außerordentlich freuen, wenn sich Ihnen dieser Wunsch so wie mir empfehlen könnte. Ich wüßte nichts, was seiner Fassungskraft jetzt so vorzüglich, ja beinahe einzig angemessen wäre, als die Naturwissenschaften. Ich kann mir ebensowenig in seinem ganzen künftigen Leben einen Zeitpunkt denken, wo sie so sehr seine Hauptbeschäftigung sein dürften, als eben das nächste Jahr. Jetzt ist er noch frei von allen den Verhältnissen, die ihn bald von der Natur ab zu den Menschen hinüber ziehen werden. Jetzt ist er gerade mit der Mathematik und Chemie beschäftigt, die durch ihre enge Verbindung mit den übrigen Naturwissenschaften denselben höheres Interesse geben, und es von ihnen empfangen. Was bei weitem am meisten Gewicht hat, — jetzt wünscht er es. Dieser Wunsch dürfte, wenn er jetzt nicht festgehalten wird, künftig ebensowenig wiederkehren, als die Lust, mit der Ludwig in Karls Alter den Homer gelesen haben würde. Eigene traurige Erfahrung läßt es mich täglich bedauern, daß man in meiner Jugend auf solche Wünsche so wenig Rücksicht nahm. — Mir würde es sehr lieb sein, aus Ludwigs Lehrer sein Mitschüler zu werden. Mein Beispiel dürfte hierin wenigstens ebensoviel wert sein, als mein Unterricht. — Für Überhäufung ist mir nicht bange, wenn Ludwig nur nicht noch jetzt schon obendrein Zeichnen lernt. Dies steht jetzt nicht so sehr mit seinen übrigen Studien in Verbindung; es möchte daher im künftigen Winter noch früh genug sein. — Karl wünschte ich Glück, wenn bei ihm die Malerei den Mangel

der Musik ersetzen kann. Überdas scheint es mir ein Vorteil, wenn Brüder sich verschiedenartige Kenntnisse erwerben. Jeder hat dann beständig vor Augen, was ihm fehlt, und gewöhnt sich frühzeitig, gegen fremdes Verdienst gerecht zu sein, es neben sich zu dulden, und ihm dennoch nachzueifern. —

10. Im ganzen genommen, soweit ich Ludwig bis jetzt kenne, glaube ich, man müsse alle Hoffnung auf seinen Verstand gründen. Er ist vielleicht zu gesund, fühlt sich zu wohl, hat ein zu fröhliches Temperament, um, bis jetzt, zarter Empfindlichkeit, Innigkeit, Reizbarkeit, fester Anhänglichkeit an irgend einen Menschen oder eine Wissenschaft oder einen Lieblingsgedanken Raum in seinem Herzen zu lassen. Dadurch ist er gewiß gegen jede denkbare Art von Schwärmerei, sie sei, welche sie wolle, völlig gesichert. Dagegen ist er heftig in seinen Begierden und nicht gewohnt, sich ihnen selbst freiwillig zu widersetzen; bei seinem schnell heranwachsenden Körper fürchte ich daher nach ein paar Jahren von der Seite der tierischen Sinnlichkeit einen gewaltigen Sturm. Sich selbst überlassen würde er durch diese Lebhaftigkeit der Begierden ein Egoist, und da sein natürlicher Verstand weder durch Liebe noch Ehrgeiz, noch Wißbegierde, noch irgendeine andere herrschende Neigung dieser Art verdunkelt würde, ein sehr kluger, überlegter, konsequenter Egoist werden. Durch eine Leitung hingegen, wie sie sein sollte, ließe sich eine solche Disposition zu der vortrefflichen Vielseitigkeit des Interesse, zur hellsten Klarheit des Verstandes, — eben wegen jener Freiheit von allen bestimmteren Neigungen und aller Schwärmerei, — und zu einer großen Energie des Charakters, — wegen des wahrscheinlich bevorstehenden harten Kampfes mit der Sinnlichkeit, — endlich wegen seines heitern Temperaments, zu einer glücklichen Empfänglichkeit für Freuden aller Art ausbilden. Aber welche unendlich schwere Aufgabe! Man müßte ihn doch irgendwo fassen können, um ihn zu führen! Man muß doch Wind haben, um zu segeln! Man bedarf doch einer Triebfeder, um Thätigkeit hervorzubringen! Da sich in ihm solche Triebfedern nicht regen, und da die Geschenke des Glücks ihn den Sporn äußerer Verhältnisse, der Kinder dürftiger Eltern oft so mächtig vorwärts treibt, nicht fühlen lassen,

10. Wenn im Vorhergehenden die Wichtigkeit eines konzentrisch geschlossenen Lehrplans und die Forderung, daß der Erzieher das eigene Interesse des Zöglings aufspüre und ihm entgegenkomme, betont wurde, so tritt hier Vielseitigkeit des Interesse zuerst als ein ausgeprägter Terminus der Herbartschen Pädagogik entgegen. Nimmt man dazu noch die Unterordnung des objektiven Charakters unter den subjektiven, wovon in unserem Absatz ebenfalls geredet wird, so zeigt sich deutlich, wie schon während seines Aufenthaltes im Steigerschen Hause die Grundzüge der Pädagogik Herbarts in immer größerer Deutlichkeit sich herausbildeten. Hinsichtlich der pädagogischen Auffassung und Behandlung des sittlichen Charakters sind besonders noch bezeichnend Abs. 18 und 20.

— was bleibt übrig, als sein Verstand, — als das leidende Vermögen, aufzunehmen, was man ihm langsam, und vorher wohl verarbeitet, darreicht, — und die Hoffnung, daß an diesem schwachen Funken sich einst thätiges Selbstdenken, und das Streben, seinen Einsichten gemäß zu leben, entzünden werde? Diese Hoffnung stärkt bei mir das sichtbare Wachsen seiner Aufmerksamkeit, seitdem ich mich mit ihm beschäftigte. Die tödliche Langeweile, die ihn anfangs oft in den Lehrstunden begleitete, ist jetzt verschwunden. Es scheint ihm mehr als sonst wehe zu thun, wenn er etwas nicht fassen kann. Zwar überwiegt die Schwierigkeit, meinem Unterrichte zu folgen, bei ihm noch immer das Interesse daran; desto angenehmer wird ihn, hoffe ich, die leichtere Naturgeschichte dünken. Aber die Bahn, die ich ihn führe, wird nicht immer in dem Verhältnis steiler werden, als sein Fuß an Übung gewinnt.

11. Ein paar Bemerkungen über Karl und Rudolf möchte ich hier einschalten. Jener entwickelt immer mehr Fassungskraft und Wißbegierde. Die Spuren tieferer Empfindung versprechen mir viel für seinen Charakter. Nur fürchte ich, seine Bedächtigkeit könnte in Kleinigkeitsgeist und Beschränktheit ausarten, darum möchte ich ihn früh zu heben suchen, und seinen Beschäftigungen eine gewisse Wichtigkeit geben. Dies ist, außer der Ersparung der Zeit für mich selbst, der Grund, warum ich ihm die Vorbereitung und den Unterricht in der Geographie übertragen habe, den er, wenn ich ihn nur von ferne leite, gerade so gut als ich besorgen kann, da es hier nur auf Auswendiglernen des Lehrbuchs und Aufsuchen auf der Karte ankommt. Durch Aufzählung von Merkwürdigkeiten und weitläufige statistische Beschreibungen möchte ich die Geographie nicht noch mehr verwickeln und verlängern, so leicht sich jene aus dem Büsching ausziehen ließen. Diese Wissenschaft legt ohnehin dem Gedächtnis eine große Bürde auf, kostet ohnehin Jahre, ehe sie geendet ist, und wird nur verwirrt durch eine Menge von Anmerkungen, welche ohne viele historische, politische, technologische und naturgeschichtliche Kenntnisse nie verständlich sein können. — Der Anschein von Trockenheit dieser Methode verschwindet, wenn man sieht, wie jetzt, seitdem in diesen Stunden nur bloß auswendig gelernt wird, alles von Ludwig bis zu Rudolf belebt und froh ist.

12. Rudolf ist noch ganz Kind, und ein Kind, wie man es wünschen kann. Mit seiner Flüchtigkeit habe ich viel mehr Geduld, als es manchmal scheinen mag; ich bedaure ihn wegen der Strenge, deren ich zuweilen nicht entbehren kann. Könnte ich ihm Zeit genug

11. Büschings „Erdbeschreibung“ erschien in elf Teilen zu Hamburg von 1754 an.

widmen, so würde er mich kein hartes Wort kosten; so aber muß ich ihn manchmal treiben, damit er in dem Augenblick, der gerade für ihn frei ist, ergreife, was er bedarf. Ein Schaden ist dies immer, ich hoffe aber dafür zu sorgen, daß er nicht gar zu beträchtlich werde.

13. Ich kehre zu Ludwig zurück. Da ich oft bemerke, daß dasjenige, was anfangs seine Geduld ermüdete, ihm hinterher, nachdem lange Anwendung ihm die Begriffe vertraut gemacht hatte, merkwürdig ward, so schrecken mich alle Schwierigkeiten nicht von meinem Plane zurück. Wir fahren also fort in dem, was ihm zwar anfangs lästig scheint, aber doch bald verständlich, deutlich und daher angenehm werden muß; so fehlt es ihm weder an Anstrengung, noch an interessanter Beschäftigung. Jener bedarf er so sehr, als dieser, wofern er nicht auf immer hinter seinen Jahren zurückbleiben soll. Dagegen aber muß ich noch für lange Zeit um Aufschub bitten für alles das, was unmittelbar auf sein Herz wirken soll. Dahin rechne ich vorzüglich den historischen, religiösen und moralischen Unterricht.

14. Wenn es darauf ankäme, einem kalten ungerührten Zuschauer eine bunte Reihe von allerlei Menschenfiguren vorüber zu führen, damit er ihre Bilder und ihre Ordnung ins Gedächtnis faßte und über ihre Thorheiten in Gesellschaften, wie über Stadtneuigkeiten, mit lachen und spotten könnte: so ließe sich die Geschichte in jedem Alter ohne Rücksicht auf Umstände und ohne Vorbereitung lernen. Aber wenn etwas an unsere innigste Teilnahme Anspruch hat, und uns in den tiefsten Ernst versenken soll, so ist es doch wohl das Handeln und Leiden aller der Menschen, die unsern jetzigen Standpunkt bestimmten, die uns gesellschaftliche Sicherheit und Kunst und Wissenschaft bereitet haben, in deren unendlich mannigfaltigen Gestalten wir selbst dargestellt sind mit allem, was wir oder die Umstände Gutes und Schlechtes aus uns hätten machen können. Allein wird derjenige, der sich selbst noch so gar nicht kennt, in dessen Busen noch so viele menschliche Empfindungen schlafen, mit aufrichtigem Gefühl sprechen können: homo sum; humani nihil a me alienum puto — ? — Wo sollen wir die Gewalt des Schicksals fürchten, wo eine weise Vorsehung suchen und ahnen, als im Heiligtume der Geschichte? Aber was soll hier der Ungeweihte, der noch nie seine Beschränktheit fühlte, weil er noch nie etwas Großes wollte, der Gott von Hörensagen kennt, ohne seiner je bedurft zu haben? — Soll etwa ein dürres chronologisches

---

14. Hier eröffnet Herbart zum erstenmale einen Blick auf jene Forderung seiner Pädagogik, welche „diese Wirklichkeit als Fragment des großen Ganzen" aufgefaßt wissen will. S. darüber in der Einleitung zur Allg. Pädag. Absatz 6 und die Anmerkung dazu. — Die in dem Absatz angezogene Stelle ist von Terentius (Heautontimorumenos I 1 25: „Mensch bin ich, und nichts Menschliches acht' ich mir fremd").

Skelett ihm den Inhalt des großen Schauspiels verraten, ehe er noch Sinn dafür hat? — Lassen Sie mich wenigstens versuchen, ob ich zuvor seinen Blick mit Aufmerksamkeit auf ihn selbst richten kann, daß er seinen Reichtum und seine Armut, was er alles kann und was er alles nicht ist und nicht leistet, erkenne, und in Demut der unsichtbaren Macht nachforsche, die über uns und unsere Väter waltete.

15. Aber auch dazu scheint mir seine Kraft jetzt noch nicht völlig gereift. — Ich suchte bisher in Rücksicht auf Moralität und Religion nur zu beobachten, und ganz beiläufig meine eigene Hochachtung für diese erhabenen Gegenstände zu äußern. Ich hatte gehofft, in zufälligen Gesprächen beides den Herzen meiner Zöglinge dringender empfehlen zu können, als in einem ordentlichen Unterrichte. Aber solche Gespräche brachen immer ab, wenigstens bei Ludwig und Rudolf; sie brachen schon ab, indem ich sie nur von ferne vorbereitete. Zu Rudolf habe ich ein paarmal in Augenblicken, wo ich selbst lebhaft gerührt war, so gesprochen, daß es ihn, wie mich dünkt, hätte ergreifen müssen, wenn ihm der Gedanke an Gott nicht schon vorher langweilig oder widerlich gewesen wäre. Er that solche Querfragen, daß ich große Mühe hatte, an mich zu halten, und nicht durch Härte hier alles vollends zu verderben. Von Karl sind mir einige abgebrochene Äußerungen viel wert gewesen, unter andern jener Brief an Robinson. Ludwigs lange trockne Predigt aber war mir ein unangenehmer Beweis von seinem wenigen Mitgefühl und von seiner Neigung, auf anderer Fehler mehr, als auf alles Übrige, was sie betrifft, zu merken und ohne Schonung darüber herzufallen. Züge dieser Art sieht man zwar täglich von ihm; ich hüte mich aber aufs sorgfältigste, ihm darüber Vorwürfe zu machen, fest überzeugt, daß er darin nur meine Härte und nicht sein Unrecht sehen würde. Sanfte Vorstellungen möchten wirken können; doch war in einigen Fällen, wo ich sie mit der äußersten mir möglichen Sorgfalt versuchte, der Eindruck entweder sehr zweideutig, oder doch sehr vorübergehend. Er liebt mich noch nicht; ich kann zu wenig in seine Art, sich zu vergnügen, einstimmen, und bin ihm noch durch meinen Unterricht mehr lästig als angenehm. Solange er mich nicht liebt, wage ich nur selten mein Urteil zu äußern und mag mich nicht als immer wachsamer Sittenrichter bei ihm eindringen. Um ihn in äußerer Ordnung zu halten, dazu bedürfen Ew. Wohlgeboren gewiß keines Gehilfen und würden ihn in mir nicht suchen wollen.

16. Übrigens sehe ich zwar Gefahr, aber durchaus keine entschiedene

16. Bildung des Charakters (Grundsätze) durch den Unterricht tritt hier als eine hauptsächliche Forderung der Erziehung zum erstenmale bei Herbart auf; diese hängt aber zusammen mit dem zu Abs. 14 bemerkten Gedanken.

Unsittlichkeit in Ludwigs Charakter: Grundsätze hat er sich noch nicht gebildet, weder gute noch schlechte. Er würde aber, fürchte ich, das letztere thun, wenn man hier nicht durch Unterricht zuvorkäme, den ich jetzt, seitdem ich von zufälligen Gesprächen nur so wenig erwarten kann, als notwendig anerkenne.

17. Das Erste, was ich in dieser Rücksicht thun möchte, wäre, allen Dreien jetzt die Gebete zu übergeben, die ich schon ehemals für sie geschrieben habe. Sollten sie nicht aufgehoben sein, so lassen sich leicht neue schreiben; sonst erbitte ich mir jene zurück, um sie zuvor durchzusehen. Da ich gesehen habe, mit welcher Gewissenhaftigkeit die Kleinen noch immer abends beten, so möchte ich versuchen, den bisher für sie vielleicht ziemlich leeren Formeln so viel Bedeutung als möglich zu verschaffen. Jetzt dürfte das eher gelingen können, als anfangs, da ich mit meinen Zöglingen und sie mit mir noch unbekannt waren. Ludwig möchte ich nur einige Gedanken zur öftern Erwägung empfehlen, die er vielleicht sonst gar verachten könnte, als ob sie nur für Kinder gehörten, und als ob er ihnen entwachsen sei.

18. Aber auch einer zusammenhängenden, vollständigen Darstellung der menschlichen Pflichten wird er bedürfen. Gründet sich unsere Hoffnung auf seinen Verstand, so müssen die Vorschriften der Sittlichkeit ihn durch ihre Evidenz zwingen. Durch ihre Klarheit und durch seine vollkommene Einsicht in sie müssen sie ihm lieb werden. Die Tugend muß sich ihm durch ihre Regelmäßigkeit empfehlen: das Unrecht muß ihm als eine Ungereimtheit verächtlich werden. Dahin führt auch der Weg durch die Schule der Mathematik. — Dann wird er fühlen, daß er selbst, seine eigene Überzeugung, es ist, welche ihm die Lehren der Moralität zu Gesetzen macht. Nur so kann er sittlich gut sein; sonst wäre es ein anderer, der durch ihn, wie durch eine Maschine, handelte. Oder vielmehr, das letzte ist bei einem so lebhaften Temperamente, wie Ludwigs, nicht zu hoffen. Er hat viel zu viel eigene Kraft, um seinen Geist je unter das Joch fremder, uneingesehener Lehren und bloß eingedrückter Gewohnheiten zu beugen.

19. Je mehr man sich nun, auch in Rücksicht seines Herzens, auf seinen Kopf allein verlassen muß, je mehr auf jenen Unterricht,

---

17. Diese Gebete finden sich in der Gesamtausgabe der Herbartischen Werke von Kehrbach im 1. Bande nach den Berichten an H. von Steiger abgedruckt.

18. Mathematik. Der Willkür der Fichteschen Ethik gegenüber (vgl. die einleit. Bemerk. zum 3. Buche der Allg. Pädag. Herbarts) suchte Herbart für sich und seine pädagogische Lehre Sicherheit und Beistand in dem unwandelbaren Zwange mathematischer Schlußfolgerungen. — Eingedrückte Gewohnheiten sind aufgedrängte, ohne innere Überzeugungen angeeignete. Der Ausdruck scheint eine Übersetzung des lat. inculcare zu sein.

auf dessen Deutlichkeit und völlige Anschaulichkeit ankommt, desto sorgfältiger müssen Ludwig und ich dazu vorbereitet sein. Er wird mir wahrscheinlich Zeit genug dazu lassen; denn seine Fassungskräfte müssen bis dahin noch sehr beträchtlich wachsen. Ich kann den Gedanken nicht ertragen, daß ich Ludwig eine Pflicht auf eben die Weise begreiflich machen sollte, wie jetzt einen mathematischen Satz. Bei den letztern schreckt es mich nicht, die gleiche Sache drei Tage und länger nach der Reihe vorzutragen, und ihn so viele vergebliche Versuche machen zu lassen, bis es ihm endlich gelingt, den Vortrag recht aufzuschreiben. Wenn aber der Begriff einer Pflicht ebensoviele Anstrengung brauchte, um sich in Ludwigs Kopfe einen Platz zu verschaffen, wie könnte sie noch Kraft genug behalten, auf das Herz zu wirken? Gleichwohl würde ich nicht umhin können, dies zu verlangen. Ludwig würde es nicht leisten können; wir würden gegen einander bitter werden, und unser bisheriges gegenseitiges Wohlwollen würde sich in ein unerträglich drückendes Verhältnis verwandeln. Anstatt die ganze Schwere der Pflicht sich selbst freiwillig aufzulegen, anstatt in dieser Demütigung vor seiner eignen Einsicht, in dieser Herrschaft über sich selbst seine wahrste Größe zu finden, würde er den Lehrer, der das von ihm verlangte, der ihm anmutete, sich so gleichsam mit eigner Hand zu schlagen, als den ärgsten, ungerechtesten aller Tyrannen ansehen.

20. Hier türmt sich nun wieder eine große Schwierigkeit auf. Wenn der Sittlichkeit bei Ludwig Überzeugung vorangehn, und wenn dieser noch so viele Übungen seines Verstandes vorarbeiten müssen: so bleibt zwischen hier und dort eine lange, leere Zeit, die mit mehr als einer Gefahr droht. Jeden Gewinn an Leichtigkeit und Schärfe des Nachdenkens wird Ludwig doch unmittelbar für die Beurteilung aller seiner Verhältnisse im gemeinen Leben anwenden. Da in ihm noch keine feineren, edleren Gefühle entwickelt sind, die ihn hiebei leiten könnten, — was ist natürlicher, als daß er sich immer bestimmtere Maximen des Egoismus bildet? Ehe er also die Stimme der Sittlichkeit hört, wird dieser als Richter über alles entschieden haben. Dann kommt die stürmische Zeit, wo das Kamp und die mannigfaltigen damit verbundenen Zerstreuungen, — wo der Zutritt zu mancherlei Gesellschaften, — wo die erwachenden Begierden seinen Geist auf tausendfache Weise beunruhigen werden. Wie soll alsdann möglich sein, was vorher nicht hat gelingen wollen? Wird der übermütige Jüngling ein Gesetz anerkennen, unter welches man den an Unterwerfung gewöhnten Knaben nicht beugen konnte? In diesem Zeitpunkte, wo die Bande der elterlichen Strenge und des Lehrer-

20. Unter Kamp (camp de manœuvre) ist der Aufenthalt im Lager zur Ableistung der militärischen Pflicht verstanden. — Vgl. auch Anm. zu Abs. 10.

t das Schöne und das Gute zuzuführen, auf daß ihn künftig das schmacklose und das Unsittliche durch sich selbst zurückstoße.

25. Es giebt so viele vortreffliche Schriften, mehrere unsterbliche eisterwerke unter jener zahlreichen Klasse, die nur zu vieles unendlich rschiedenes in ein Fach einschließt. Der allervorzüglichste Teil der en Klassiker gehört ja selbst hieher. Doch daß man manche unter n Alten den Jünglingen in die Hände giebt, scheint bloß in gutem rtrauen auf die Schwierigkeiten der Sprache zu geschehen. Sonst greife ich wenigstens nicht, wie man einen Terenz und Plautus mit nen lesen kann. Über den letztern mag ich kein Wort verlieren; erenz, so voll er von den herrlichsten Grundsätzen ist, macht doch lenthalben öffentliche Buhlerinnen zu seinen Hauptpersonen, und durch ren Anblick möchte ich die Schamhaftigkeit eines Jünglings nicht stumpfen. Selbst den Horaz hätte Ludwig in seinem vierzehnten ahre durch mich nicht erhalten. So gefährlich soll das, was er mit ir liest, noch lange nicht sein.

26. Entscheidend dünkt mich der Grundsatz: man soll keine enschliche Kraft lähmen; unter dem Schutze des sittlichen Gesetzes und nter seiner milden Herrschaft sollen alle gedeihen. Also auch der eschmack fordert Nahrung und Bildung. Wenn wir uns nicht jede aturanlage heilig sein lassen, wo wollen wir dann aufhören, nach Willkür zu ändern, zu künsteln? Darf man mehr, darf man etwas nderes thun, als die Umstände so leiten, daß alles sich gleichmäßig ntwickeln könne?

27. Fühlbarkeit für das Schöne macht glückliche Menschen; ohne diese — welcher Genuß lohnt den rechtschaffensten, edelsten, geschicktesten, thätigsten Geschäftsmann? Für alle andere Menschen wird er leben, nur für sich nicht. Man wird ihn bewundern, ihn hochachten, ihn segnen; er aber wird in allem, was er thut, nur die Erfüllung seiner Schuldigkeit sehen. — Welche Freuden sind reiner, unschuldiger, welche mitteilbarer und geselliger, welche erheben den Geist mehr zu allem Großen und öffnen das Herz mehr für alles Gute, — als die, dem Chor der Musen zu horchen?

28. Wenn man täglich mit der wirklichen Welt lebt und beständig seine eigenen und fremde Schwachheiten vor Augen hat, so

---

26. Die Erziehung darf keine menschliche Kraft lähmen. Eine weitere Ausführung dieses Grundsatzes s. in der Bemerkung zu Allg. Pädag. I, 2 Abs. 9.

27. Fühlbarkeit meint, was wir jetzt Empfänglichkeit nennen, die Fähigkeit zu fühlen. Das Wort versucht das französische sensibilité der deutschen Sprache zuzuführen.

28. Die „gelungensten dieser Versuche", den Menschen in seiner Vollendung darzustellen, sind die „klassischen Beschreiber" der wichtigsten Kulturepochen; „Perioden, die kein Meister beschrieb, deren Geist auch kein Dichter atmet, sind

glaube ich, bedarf man es zuzeiten, ein richtig und stark gezeichnetes Bild von dem zu betrachten, was die Menschheit überhaupt sein könnte und sollte. Alle erdichtete große Charaktere, alle Schilderungen der Unschuldswelt und der Wohnungen der Seligen sind doch im Grunde nur Versuche, den Menschen in seiner Vollendung darzustellen. Wählen wir die gelungensten dieser Versuche aus, und lassen das Heer derselben unbeachtet! — Es wäre freilich schlimm, wenn dann über das entfernte Große die nahe Schuldigkeit vergessen würde. Ich setze aber immer voraus, daß wir am Tage gearbeitet haben, und nur überlegen, wie wir abends am erquickendsten und wohlthätigsten ruhen können.

29. Zwischen dem Robinson und einem Shakespeare ist übrigens noch ein unendlicher Zwischenraum. Für den letzteren und seinesgleichen müssen Ludwig und seinen Brüdern erst noch Flügel wachsen. Die Art von Lektüre, welche ich zunächst wünschte, waren Schauspiele im Geschmack der Ifflandischen und leichter verständliche Gedichte und Erzählungen. Hier würden ihnen allerlei erdichtete Charaktere, mit hellen Farben, — mitunter mit etwas groben Zügen, aber das thut ungeübten Augen wohl, — zur Beurteilung, zur Warnung und zur Nachahmung vorgelegt.

Inspicere, tanquam in speculum, in vitas aliorum.

30. Dafür schrieb Iffland offenbar alle seine Stücke. Durch ihre Sittenschilderungen allein können sie interessieren; von Liebesintriguen ist gar wenig darin zu finden, und am allerwenigsten darf die Verführung sich ungestraft den Namen der Liebe anmaßen, oder Eltern und Vormünder betrügen wollen. Häusliche Verhältnisse, Pflichten der Kinder gegen die Eltern, der Gatten und Geschwister untereinander, das ist's, worum sich bei ihm alles dreht; Familienglück wird hier über alles andere gepriesen. Gutes und Böses und Lächerliches ist stark und kenntlich gezeichnet, und die poetische Gerechtigkeit ist unerbittlich.

31. Vorausgesetzt, daß die Verwickelung dieser Schauspiele für Ludwig immer anziehend genug wäre, — dafür möchte ich nicht immer bürgen, — wüßte ich keinen reicheren Stoff und keine ungezwungenere

der Erziehnng wenig wert". Üb. d. ästhet. Darstellung d. Welt Absatz 40. In dem Herbart vorliegenden praktischen Falle bedurfte es aber zunächst eines Notbehelfs, um über die Lücken der bisherigen Erziehung hinwegzukommen. Die Betrachtung derartiger moralischer Gestalten sollte der Abendlektüre (s. Absatz 31) vorbehalten bleiben; die Tagesarbeit sollte die Verbindung mit der Gegenwart und Umgebung festhalten.

29. Die lateinische Stelle lautet bei Terentius Adelphoe III, 3, 61 so: Inspicere tanquam in speculum in vitas omnium Jubeo atque ex aliis sumere exemplum sibi („Der Menschen aller Leben sei ein Spiegel dir; Betracht' es und von andern nimm ein Muster dir").

Veranlassung herbeizuführen, um ihn in moralischen Urteilen zu üben, als eine solche Abendlektüre. Wo er noch schwankte, würde unser Gespräch nachhelfen. Damit er so viel dreister und strenger urteilen möchte, wären anfangs alle ausdrückliche Beziehungen auf ihn zu vermeiden. — Die eigentlichen Kinderschriften, z. B. der Robinson, sind zwar für Kinder vortrefflich, aber die Absicht, alles auf Moral und Religion zurück zu führen, blickt doch zu deutlich durch, als daß Ludwig sich ihrem Eindrucke unbefangen hingeben könnte. Dort liegt der Zweck des Verfassers nicht ganz so am Tage, und wird so viel sicherer erreicht. Biographien und wahre Geschichte würden noch weniger, als die Kinderschriften, die gewünschten Dienste leisten. Wirkliche Charaktere haben immer zu viel Schwankungen und Veränderlichkeit, die Verschiedenheiten derselben sind zu fein, die sittlichen Triebfedern sind zu sehr zusammengesetzt; — die historischen Überlieferungen von ihnen sind vollends viel zu unverständlich und verstümmelt, als daß man dem, der den Menschen noch nicht kennt, und ihn noch nicht in einzelnen Äußerungen ahnet, die Deutung solcher Hieroglyphen ansinnen könnte. Nachdem man aber erst bei Gelegenheit erdichteter Personen, die sich (wenigstens in allen erträglichen Schauspielen) viel mehr gleich bleiben, und deren Farbe, eben weil sie geschminkt sind, viel lebhafter ist, — sich allerlei mögliche Menschen vorstellen, in ihre Lage, Sinnesart und Empfindungsweise eingehen lernte: jetzt wird man leichter, richtiger, teilnehmender und billiger über historische Personen urteilen. Verzerrte und unmögliche Charaktere, schiefe oder unsittliche Räsonnements, unbestrafte und glänzende Intrigue dürfen sich freilich den Augen der Jünglinge nicht darstellen; sie würden gerade das Entgegengesetzte wirken. Darum ist Auswahl nötig; Schriftsteller, wie z. B. Kotzebue, werden daher auch durch mich hier nie Zutritt finden, es wäre denn, daß, nachdem richtige Grundsätze schon fest gewurzelt sind, wir uns in der Kritik eines schlechten Dichters üben wollten. — Von der Darstellung häuslicher Verhältnisse und häuslichen Glücks verspreche ich mir bei Ludwig Dankbarkeit gegen sein glückliches Schicksal und näheres, liebevolleres Anschließen an die Seinen. — Die Bekanntschaft mit der Liebe — nämlich aus Büchern — scheint mir für ihn nicht gefährlich, sondern wohlthätig. Von wirklicher Liebe, wie von aller Schwärmerei, halte ich ihn unendlich entfernt; aber von seiner Begierde fürchte ich alles. Und wer wird geneigter sein, das andere Geschlecht zu mißbrauchen, als wer nicht begreift, daß man es lieben könne? Wer aber die Würde der Frauen kennt und fühlt und hochachtet, den werden feile, verworfene Geschöpfe anekeln. Übrigens wünschte ich doch, daß in Ludwigs Lektüre die Liebe noch lange nicht die Hauptsache wäre, denn ich traue ihm noch nicht zu, daß er auch nur ihre Möglichkeit fassen werde. Hierin genügen mir die meisten Ifflandischen Schauspiele. Das

2*

Gehässige der Verführung hingegen würde er schon fassen können; Gelegenheiten, es ihm mit recht-schwarzen Farben geschildert zu zeigen, möchte ich nicht abweisen. — Über Heiraten räsonnieren leider schon die kleinsten Kinder und entwerfen sich Systeme des Egoismus. Aber was kann sicherer die Reinheit der Sitten bewahren, als solche Darstellungen ehelicher Verhältnisse, die schon Jünglingen tiefe Achtung dafür einflößen müssen?

32. Übrigens müßte ich erst die Beobachtungen sammeln, um zu wissen, inwiefern dies alles jetzt schon auf Ludwig paßt oder nicht. Daher bitte ich vorläufig nur um Erlaubnis für einige Versuche. Sollte sich aber alsdann zeigen, daß er wirklich das Gelesene nach meinem Wunsche auffaßte, und gelänge es mir, die Anordnung ganz zweckmäßig zu treffen, so würde mein moralischer und historischer Unterricht noch gerade früh genug eintreten können. Jenen möchte ich gern zugleich mit der religiösen Vorbereitung zur Admission geben, und diesen dem Studium der Staatswissenschaften voranschicken, damit beides gleich in der Anwendung Wichtigkeit erhielte. Wenigstens sofern ich jetzt in die Zukunft sehen kann, scheint mir diese Einrichtung allen Rücksichten am meisten zu genügen. Für die Zwischenzeit wäre denn auch gesorgt; das sittliche Gefühl fände Veranlassung, sich zu entwickeln, und mir selbst würde nicht mehr Stoff und Gelegenheit fehlen, es durch mündliche Unterhaltungen weiter auszubilden. Diese Gespräche bewahrten vorläufig sein Herz, und in der Folge, wenn bald der Strom der Welt einzubrechen drohte, baute der Unterricht einen festeren Damm.

33. Es könnte sein, daß auf einige äußere Verhältnisse, die mir unbekannt sind, oder die ich aus falschen Gesichtspunkten ansah, Rücksicht genommen werden müßte. Ew. Wohlgeboren werden mich darüber belehren. Ich übergebe das Ganze mit der festen, freudigen Gewißheit, die mich immer bei meinen Arbeiten stärkt und belebt, daß die Entscheidung darüber, wie sie auch ausfallen mag, von der äußersten Milde und von der unbefangensten Prüfung gesprochen werden wird. Es sei denn auch endlich der Feder erlaubt, was der Mund nicht laut sprechen durfte, meine volle Dankbarkeit zu bekennen für das beneidenswerte Los, den Vater und die Mutter des Hauses nicht bloß meinen Zöglingen als ihre Vorbilder darstellen, sondern selbst für sie die wahrste, reinste, tiefste Hochachtung empfinden zu können. Oft, wenn ich mich wankend, schwach, leidenschaftlich fühle, demütige ich mich im Stillen vor dem Muster, das vor mir dasteht, oft danke ich der schweigenden Nachsicht, die meine Übereilung verzeiht; — an mir selbst und an der Ausführung dessen, was ich anfing, soll hoffentlich das große Beispiel der Konsequenz nicht ganz verloren sein. Ich fühle

32. Admission, nämlich zur Konfirmation.

es, wie viel dazu gehört, aller der Güte wert zu sein, die mir entgegen kam, und die so ununterbrochen für mich fortdauert.

2.

. . . . . . 1798.*)

1 . . . Der Zweck der Erziehung ist, meiner Meinung nach, die Kinder dem Spiele des Zufalls zu entreißen. Wäre es nicht die **Ungewißheit**, der man nicht Raum geben darf, so sollte man lieber an gar keine absichtliche Bildung junger Leute denken; denn oft erzieht der Zufall viel besser, als die größte Sorgfalt der Eltern und Lehrer. Der Erziehung giebt also die Zuverlässigkeit ihres Plans ihren Wert; immer muß sie ihren Erfolg, wo nicht mit Gewißheit, doch mit hoher Wahrscheinlichkeit vorhersehen; giebt sie sich ohne die äußerste Not bloßen Möglichkeiten preis, so hört sie auf, Erziehung zu sein. — Ich hatte einen Plan entworfen, den ich für so sicher als möglich hielt, und der, wenn er zwei Jahre aufs strengste beobachtet wurde, eine dauerhafte Wirkung versprach, die **dann** allenfalls auch bei veränderten Umständen sich hätte erhalten können, von der ich aber viel lieber hoffte, daß sie mir als Grundlage eines vollendeten Baues in der fernen Zukunft dienen würde. In jedem andern Verhältnisse, außer in dem, worein Ew. Wohlgeboren mich zu setzen schienen, wäre es Schwachheit gewesen, so etwas nur zu denken, und große Thorheit, dafür meine besten Kräfte und meine wenigen übrigen Stunden aufzuopfern. Aber ich wußte und weiß es noch, daß ich in einem Hause lebe, wie es nur äußerst wenige giebt, und ich glaubte mein Glück, besonders nach der so gütigen Aufnahme meines letzten Aufsatzes, so vollkommen, daß ich meinen Wunsch, alles mir Mögliche zu thun, als einen wirklichen Plan ansehn dürfe.

2. Jetzt sehe ich, daß ich zwar bei geringen Angelegenheiten, aber nicht bei wichtigen Ereignissen, die auf die Erziehung den wesent-

*) Das Jahr 1798, in welchem die schweizerische Eidgenossenschaft dem Sturm aus Westen erlag, störte auch Herbarts Pläne. S. Biographie S. 29 f. Herr von Steiger folgte dem patriotischen Aufschwung des Kantons Bern, der mit einigen anderen Kantonen den Franzosen zu widerstehen wagte, und ließ seinen Sohn Ludwig ins Kriegslager abziehen, ein Fall, von dem Herbart sogar für spätere Zeiten schwere Gefahren für den charakterschwachen Jüngling befürchtete (s. 1. Bericht Abs. 20). Danach ist der Bericht in den Anfang des Jahres 1798 zu setzen und zwar, da die Berichte in zweimonatlichen Abständen erstattet wurden und der vorhergegangene vom November 1797 datiert ist, mit aller Wahrscheinlichkeit in den Januar 1798. Vgl. Allg. Pädag. Einleit. Abs. 20. — **Zufall und Plan im Erziehungswerke** sind ein Thema, das Herbart auch sonst beschäftigt hat, so in der Einleitung zur Allg. Pädag. (Abs. 2), Ästh. Darstellung der Welt Abs. 30.

2. Der letzte Satz dieses Absatzes ist nach Hartensteins Angabe in der Handschrift durchgestrichen.

lichsten Einfluß haben, meine Meinung sagen darf. Ich sehe ebenso deutlich ein, daß mir dadurch nicht im mindesten unrecht geschieht, und ich bin daher weit entfernt, mich über etwas zu beklagen. Im Gegenteil kann ein Irrtum, der mich zu einer Idee verleitete, womit z. B. jene Störung schlechterdings nicht vereinbar gewesen wäre, gar wohl das Mißfallen Ew. Wohlgeboren erregt haben, und ich bitte also deshalb hiermit um Verzeihung. Befremdet hat mich indessen in hohem Grade, daß von den Grundsätzen, nach welchen Ludwig bisher unter so strenger Aufsicht gehalten wurde, nun so plötzlich und so weit abgesprungen, daß er, dem bisher der Umgang mit Knaben versagt war, nun ohne Wahl den Bekanntschaften junger Männer mit allen damit verbundenen, unabsehlichen, vielleicht fürs ganze Leben entscheidenden Folgen ausgesetzt werden soll. Die Fürsorge eines vortrefflichen Freundes ist doch immer nicht eine so wachsame Aufsicht, daß dadurch andern Gesellschaften aller Zugang gesperrt wäre. Und kann jemals die Verführung eine gefährlichere Nahrung finden, als die Langeweile auf dem Posten und in den Quartieren? Fällt auf diesen Zunder nur ein Fünkchen, das der regelmäßige häusliche Fleiß sogleich erstickt hätte, so kann ein Feuer entstehen, das vielleicht lange im Verborgenen glimmt, aber dessen Flammen nachher nie eher zu löschen sind, als bis sie alles verzehrt haben. Überdies kannte ich nie jemanden, der so völlig charakterlos, so gänzlich weder gut noch böse gewesen wäre. Die Schalen stehen im Gleichgewicht, aber das geringste Gewicht kann die eine tief niederdrücken. Was da alles vorzugehen pflegt, wo viele unbeschäftigte junge Leute beisammen sind, ist mir von der Universität noch gar zu erinnerlich; gern glaube ich, daß hier von dieser Seite die Gefahr bei weitem nicht so groß sei; aber auch den zehnten Teil jenes Greuels nur von weitem anzusehn, wäre im jetzigen Zeitpunkte gewiß hinreichend, Ludwig ganz zu verderben.

3. Bei einer so wichtigen Veränderung in seinem Leben, jetzt, da er zum erstenmal seinen Wert als Staatsbürger fühlen sollte, da er mit der Montierung das point d'honneur des Soldaten anziehen mußte, hätten sich unausbleiblich seine Begriffe über Recht, Ehre, Tugend bestimmt, hätte sein Charakter für sein ganzes Leben eine Richtung gewonnen? Und welche Richtung, das sollte dem Chaos aller der zufälligen Eindrücke, die auf ihn einstürmen mußten, überlassen werden? Soll denn Ludwig auf dem Wege, wie die meisten, werden wie die meisten? Darf man es denn darauf ankommen lassen, ob Ludwig zu den wenigen gehören werde, welche sich auf diesem Wege zu vortrefflichen Menschen bilden? oder erscheint nicht neben solchen ungeheuern Sprüngen die ehemalige Sorgfalt der Erziehung, die ihn nicht einmal Sonnabend abends seinen Gesellschaften überlassen wollte und die mich freilich sehr konsequent dünkte, als kleinliche Ängstlichkeit?

4. Doch ich sollte voraussetzen, daß dies alles die eigenen Betrachtungen Ew. Wohlgeboren waren. Aber die Bürgerpflicht sprach, und der Vater mußte vergessen, daß er Vater ist. Wiewohl ich nur ein Deutscher bin, — und Deutsche haben, wie sie auch sprechen mögen, kein Vaterland, — so achte und schätze ich den Patriotismus hoch genug, um tiefe Ehrfurcht vor dem eines Schweizers zu fühlen. Ich beuge mich gern vor dieser entscheidenden Macht, die zwischen Vater und Sohn nur das Verhältnis der Mitbürger übrig läßt, die alles gleich macht und in eine Reihe stellt: die der Retter des Vaterlands, — gern, sage ich, beuge ich mich ihr in einem Falle, an dessen Möglichkeit man zwar erinnert wurde, der aber, Gottlob! noch lange nicht eingetreten war. Auch die ehemaligen beiläufigen Äußerungen Ew. Wohlgeboren waren mir nur unter Voraussetzung eines allgemeinen Landsturms verständlich. Die Erhebung des Geistes im wirklich heißen Kampf fürs Vaterland ist selbst für Charakterbildung unendlich mehr wert, als alles, was Lehre und Unterricht jemals leisten können. Aber welcher Unterschied zwischen heldenmütiger Verachtung aller Schrecken des Todes mitten im Gefühl der verzweifelten Schlacht für Recht und Pflicht, — und den Prahlereien, den herztötenden Zeitvertreiben eines müßigen Observationskorps! Wahrlich, auch ich hätte Ihnen Glück gewünscht, wäre aus einem solchen Gefecht, wie die alten Schweizerschlachten, mit dem Kranze der Ehre geschmückt, die Leiche Ihres Sohnes heimgetragen worden; — aber hätten ihm die Gespräche, die Beispiele der Kameraden Herz und Unschuld geraubt, hätte er dann Keime der Unsittlichkeit zurück gebracht, ich hätte trostlos geschwiegen, meine Hände sinken lassen, und Sie und ihn und mich bedauert.

5. Doch hier ist nicht der Ort, meine Empfindung ausbrechen zu lassen. Kalte Überlegung zwingt mich zu bekennen, daß mein bisheriger Plan jetzt eine wahre Ungereimtheit geworden ist und daß ich ihn nie gehabt haben sollte. Was soll doch ein junger Mann, der ins Feld geht, mit Chemie und Botanik? Daß er dies bei so langer Unterbrechung vergessen würde, ist noch das Wenigste. Gerade das wäre ihm Bedürfnis gewesen, was ich am meisten vermied. Religiöser Schrecken vor dieser oder jener Handlung, zu der die Gelegenheit einladen könnte, — gleichviel ob auf Vernunft oder Unvernunft gegründet, — wäre ihm not gewesen. Sollten die schimmernden Beispiele des Unrechts seinen Augen einmal nicht so lange verborgen bleiben, bis er imstande sein würde, Recht und Unrecht hell zu unterscheiden, so wäre es ja wohl klüger gewesen, ihn vorläufig durch eingezwungene Lehrsätze ohne Beweis für beides blind zu machen, gesetzt auch, man könnte ihm nachher nie wieder zu einem scharfen Gesicht verhelfen.

6. Was einmal geschah, kann wieder geschehen. Durfte ein unvorhergesehener Fall meine Arbeit bei Ludwig vernichten, so mußte ich das auch bei den Kleinen fürchten. Bei solcher Ungewißheit findet kein Plan statt. Ich habe also fernerhin keinen mehr. Ich kehre mit Vorbehalt der Abänderungen, die etwa Ew. Wohlgeboren gutfinden möchten, zur alten gewöhnlichen Heerstraße zurück, auf der, eben weil schwerlich eine Spur eines wahren Planes da ist, auch kein Zufall sonderlich ungelegen sein kann. Leider muß ich dabei nur zu sehr meinen eigenen Vorteil in Anschlag bringen, daß ich Zeit und Kraft spare; denn freilich, im ausgefahrenen Geleise geht alles leichter, als auf einem Wege, den man selbst erst bahnen muß. Mehr, als jemand wußte, verlangte, gebilligt hätte, versäumte ich bisher die Sorge für meinen künftigen Beruf. Mein Plan würde, lange genug verfolgt, mich künftig mit großem Gewinn zu meinen eigenen Studien zurückgeführt haben, und überdies hätte eine gelungene Ausführung innere Ruhe und Zufriedenheit über mein ganzes Leben verbreitet. Jetzt macht die Pflicht gegen mich selbst neue Ansprüche und läßt sich mit abgerissenen, bestimmungslosen Arbeiten nicht mehr wohl vereinigen.

7. Was also zuvörderst die Veränderungen im Unterrichte betrifft, so habe ich gegen den früheren Vortrag über Moral, Religion, Geschichte und gegen das frühere Rechnenlernen weiter keine Einwendungen. Erwerben wir nicht erst klare Einsicht durch die Hilfe der Mathematik? Das Rechnen ist notwendig, der Handgriff ist im gemeinen Leben nützlicher, als die Kenntnis seiner Gründe. — Hoffen wir nicht auf große Gedanken und tiefgreifende, herzergreifende Betrachtungen über menschliche Schwäche und menschliche Größe, über Schicksal und Vorsehung bei Gelegenheit der Geschichte. Sie wird uns einige Jahre amüsieren, eine chronologische Tabelle wird einige Jahre hindurch im Gedächtnis hängen, nachher wird über wichtigeren Geschäften vergessen werden, was nicht zum täglichen Gebrauche nötig ist. — Religion und Moral mögen so lange Schildwache gegen Versuchung stehen, bis das erwachsene Alter nach herrschender Sitte erlaubt, ihrer nicht mehr zu achten, — oder als furchtbare Gespenster zu gewissen, der Andacht bestimmten Stunden im Kopfe herumspuken und sich am Tage nicht sehen lassen. Oder, wer weiß, vielleicht wird das gute Glück, das so oft die Fehler der Erziehung bessert, — obgleich es freilich bisher bei Ludwig nicht eben den Mangel der Arbeit, der Anstrengung, der Leitung zu ersetzen schien, — sich künftig auch ihm günstiger zeigen, auswendig gelernte Worte in Begriffe und Gefühle, eingeprägte Furcht in Gewissenhaftigkeit verwandeln. Geschieht es nicht, so bekommen die Söhne gleichwohl künftig die gewöhnlichen Ämter, lassen andre für sich arbeiten, genießen des Lebens und dürfen

am Ende desselben sich sagen: sie seien doch ebenso gut gewesen, als der größere Haufe. Will man sich nicht zum unverbrüchlichen Gesetze machen, mit Aufopferung aller Nebenrücksichten dem Höchsten nachzustreben, so ist bei Geburt und Vermögen immer auf der einen Seite wenig zu verlieren, auf der andern dennoch vom Ungefähr vielleicht dies und jenes zu hoffen.

8. Ich fange also baldmöglichst mit Moral, Geschichte und Rechnen an, und zwar bei allen meinen Zöglingen. Da aber dies nebst dem Lateinischen und der Grographie, die auch mehr Stunden haben muß, uns ganz beschäftigt, so müssen vor allen Dingen die chemischen Geräte beiseite geschafft werden, wenn nicht Ludwig dann und wann in seinen Freistunden damit zu spielen Lust haben sollte. Das ganze Gefolge der Naturwissenschaften muß sich jetzt auch bis auf künftige Zeiten entfernen. Die Mathematik kann warten, bis wir wenigstens mit Geographie und Rechnen fertig sind. Der Homer, der einmal den Beifall Ew. Wohlgeboren erhalten hat, kann bleiben, aber täglich gelesen würde er zu viel Zeit rauben. Überdas muß er auf die Nachmittagsstunden verlegt werden, damit dem Lateinischen sein herkömmliches Recht bleibt, damit die Kleinen darauf die besseren Morgenstunden und die Zeit, wo sie zu repetieren und zu übersetzen pflegen, verwenden. Am Abend von halb 8 bis halb 9 Uhr wechseln Musik und Lesestunden. Den Unterricht, den ich abends um 6 Uhr anzufangen pflegte, bitte ich um Erlaubnis auf die Stunde von 2—3 verlegen zu dürfen, um etwas mehr zusammenhängende Zeit für eigene Arbeiten zu erübrigen. Von 8—11, von 2—4 und von halb 8 — halb 9 sind 6 ordentliche Lehrstunden, wovon diejenigen ausfallen, die für schriftliche Übungen nötig sind. Zwischen 6 und halb 8 werden die Knaben still und ohne mich zu stören in meiner Gesellschaft, wie Ew. Wohlgeboren gleich anfangs verlangten, arbeiten können. Mein Unterricht besteht künftig in Erklärung und Erläuterung entweder von Ihnen bestimmter oder von mir, so gut ich kann, ausgewählter Bücher, nicht mehr im Entwerfen eigener Leitfäden, deren ich mich bisher bei der Mathematik bediente und für Moral und zur ferneren Erklärung des Homer aufzusetzen im Begriffe war. Vielleicht, — und ich wünsche es, befinden sich Ihre Söhne dabei um so viel besser, auf jeden Fall nicht schlimmer, als die Zöglinge der meisten andern Lehrer. Ich lerne dann aus dem Erfolge, was für junge Leute zweckmäßig und nachteilig sei, statt daß ich vorher, um nicht auf ihre Kosten zu lernen, es durch meine Berechnungen vorauszusehn suchte. Die Stunden werden gleich präcis angefangen und geschlossen.

9. Vielleicht finden Ew. Wohlgeboren diese Abänderungen zum Teil unbedeutend, zum Teil nützlich. Möchten sie es wirklich sein!

Wenigstens wird hoffentlich das, was ich jetzt thue, nicht kindischer Eigensinn scheinen. Vergönnen Sie mir darüber noch einige Worte. Nur das Gefühl der dringenden Notwendigkeit kann mir eine Lieblingsidee entreißen, von der ich die Freude meines Lebens ahnete und die zuerst Ihre so ganz ausgezeichnete Güte in mir weckte. Da ich kam, dachte ich nur nach dem alten Sprichwort durch Lehren zu lernen und besonders mir meine noch übrigen Universitätsjahre für ein reiferes Alter zu sparen. Ich dachte nur an mich; für Ihre Söhne glaubte ich ebenso gut zu sein, wie die andern jungen Männer, die damals in Jena sich gerade darboten. Ob und wie viel Interesse ich an meiner Arbeit würde nehmen können, erwartete ich als eine Zugabe von der Lage, in die man mich setzen würde. Mehr und mehr aber, oft ehe meine Wünsche laut wurden, schienen sie mit Ihren Gesinnungen und Absichten wunderbar zusammenzutreffen. Ich konnte mich manchmal in mein Glück nicht finden; ich zweifelte, ich fürchtete; eins nach dem andern schien sich in vollkommene Harmonie aufzulösen. Mein Mut wuchs, ich ging den Folgerungen aus meinen ersten Grundsätzen, die so freien Wirkungskreis fanden, weiter nach, kam auf manche mir selbst neue Idee, und immer mehr nahm in mir der Einklang, die Klarheit, die Evidenz meiner Überzeugung zu. Schienen zuweilen die Aussagen der Erfahrung nicht günstig, so überraschte mich dann auch wieder plötzlich ein Beweis von Erfolg, wenn ich ihn am wenigsten erwartete. Ganz kürzlich noch hat sich gezeigt, wie Ludwig gegen seine Brüder und sie gegen ihn gerade das als das vorzüglich Nützliche erhoben, was jeder für sich gelernt hat, und es scheint, so viel ich bemerken konnte, nicht, daß jemand seine Studien gegen andere zu vertauschen Lust habe. Übersehe ich die ganze jetzt doch schon nicht ganz unbeträchtliche Reihe von Erfahrungen, die ich an Ihren Söhnen gemacht habe, so glaube ich alle die Perioden, wo ich mit ihnen weniger zufrieden sein mußte, von zufälligen Zerstreuungen, Unterbrechungen, also von Abweichungen von meinem Plane herleiten zu können. Die Reise nach Kirchberg, die Zeit, da wir in die Stadt zogen, das Herumlaufen, um Buonaparte zu sehen, das gab in allen Lehrstunden fühlbare Erschütterungen. Nach einer Reihe wohl angewandter Tage hingegen schien jeder seiner Arbeit, statt dadurch ermüdet zu werden, mehr Geschmack abzugewinnen, besonders zeigt sich Ludwig oft auffallend milder und sanfter in seinem ganzen Betragen. Was blieb mir zu wünschen übrig als: so möchte es immer mit schnellern Schritten fortgehen? Was muß ich mehr fürchten, als Störung, deren auch die kleinste sich gefährlich bewiesen?

10. Solange ich im Hause Ew. Wohlgeboren bin, habe ich nichts sorgfältiger zu vermeiden gesucht, als dies: durch angemaßte Autorität den Rechten des Vaters irgend in den Weg zu treten. Ich kenne

nicht nur die Grenzen, worin Eltern, wenn sie wollen, den Lehrer einschließen können, sondern auch die, innerhalb deren er sich auf jeden Fall selbst halten muß. Beständig habe ich unter Ihren Augen gehandelt; nicht von der Klarheit meiner Überzeugungen, sondern von Ihrer Billigung habe ich mein Recht hergeleitet, von denselben beim Unterricht und bei der Erziehung Gebrauch zu machen. Um auch den Schein der Unbescheidenheit zu meiden, habe ich die Veranlassung dieses Aufsatzes erst völlig vorübergehen lassen, ehe ich ihn übergab. An dem Abend des Tages, wo diese Veranlassung gegeben war, habe ich mit Ludwig von seiner militärischen Bestimmung als von einer gewissen Sache geredet. Erst am folgenden Tage, weil ich auf Veranlassung der Frau Landvoigtin ein Billet an Ew. Wohlgeboren geschrieben hatte, von dem ich glaubte, es würde gleich übergeben werden, fand ich nötig, Ludwig zum Beweise meiner Aufrichtigkeit davon zu benachrichtigen, und da er selbst, zutraulicher als ich erwartete, das Gespräch verlängerte, meiner Gründe zu erwähnen. Überzeugen oder überreden wollte ich ihn nicht; dann hätte ich eine ganz andere Sprache geführt; dazu werden Ew. Wohlgeboren mich auch weder für unklug, noch für unredlich genug halten, übrigens aber es mir aufs Wort geradezu glauben.

11. Jetzt also, nachdem alles vergessen ist, nachdem an gar keinen Einfluß von meiner Seite auf das völlig Vergangene mehr zu denken ist, jetzt darf ich und muß ich zu Ew. Wohlgeboren von dem veränderten Verhältnisse, in das Sie mich durch Ihren Schritt gesetzt haben, reden. Sie werden sich jetzt einigermaßen in die Empfindung versetzen können, mit welcher ich jetzt dennoch spreche: ich muß abbrechen. Die Ursachen habe ich angegeben. Die eine: haben Ihre Söhne nicht Zeit, meinen langsamen Weg zu endigen, sind sie in einer Lage, wo sie einer gewissen früheren Reife bedürfen, so muß ich schon ihretwegen eilen und mich mit halber Arbeit begnügen. Die andre: habe ich keine Sicherheit für das, was ich bei andern ausrichte, und ist diese Arbeit mit der für mich selbst nicht, wie bisher, eine und dieselbe, so muß ich beides sorgfältig trennen, und mir wenigstens meine fernern Studien sichern. Ew. Wohlgeboren selbst würden mich verachten, wenn ich sorglos von einem Tage zum andern fortlebte, ohne des Endes zu gedenken. Könnte ich das Gewicht dieser Gründe vernichten, wie gern würde ich, auch aufs Geratewohl hin, wenigstens bei den Kleinen alles Mögliche versuchen. Aber was es mich auch kosten mag, Pläne, denen keine konsequente Anwendung gestattet ist, müssen dahin fahren. — Ich weiß, zu wem ich rede; es ist kein Spiel; der Ernst Ew. Wohlgeboren wird ebenso groß sein als Ihre Güte. Obgleich ich Ihre Bestätigung der hier angegebenen Veränderungen erwarte, so wird sie mich doch wie eine Verur-

teilung darniederschlagen. Ich bitte Sie, mich ohne Schonung Ihre ganze Unzufriedenheit erblicken zu lassen. Vielleicht erhält in der Folge die treue Erfüllung auch weniger schmeichelhafter Pflichten wieder Ihren Beifall. Wollen Sie nur immer gleich mich selbst der ersten Nachricht von allem würdigen, was in meinem Verfahren Ihnen bedenklich oder mißfällig ist, so hoffe ich wenigstens das Allernotwendigste unter uns aufrecht halten zu können: Zuverlässigkeit und Sicherheit.

3.

. . . . . . 1798.*

1. Ludwig prüfte ich sorgfältig; ich glaube noch, ich hatte den engen Pfad gefunden und den einzigen, auf dem man seine verirrte Lebhaftigkeit in den weiten Raum, den die Natur ihr bestimmt hatte, wieder zurückzuführen hoffen konnte, sofern er im häuslichen Kreise bleiben sollte. Eigentlich trieb seine ganze Thätigkeit ihn aus demselben hinaus; wer mit ihm hätte herausspringen und die Welt durchstreifen, ihn zugleich hüten und spornen, übertreffen, ermüden, in Gefahr stürzen und retten können, würde ihn vielleicht stark und besänftigt zugleich zurückgeführt haben, in die Familie, zu den Wissenschaften und zu ernster, regelmäßiger Arbeit für Bürger und Mitmenschen. Das war weit über mein Vermögen und ganz gegen meine Bestimmung, überhaupt nicht ausführbar. Immer neues, zuweilen für ihn schmerzhaftes Anregen seines Verstandes konnte seine Gewohnheit langsam umbeugen, das Schlafende in ihm konnte allmählich geweckt werden, wenn das Wachende dagegen einschlief. Dazu aber gehörte durchaus äußerer Friede. — Er kam zurück; ich sammelte noch einmal alle meine Kraft auf ihn, arbeitete, redete, drängte in ihn hinein, hob und drückte ihn wechselsweise, suchte ihn Gutes und Schlimmes in sich unterscheiden zu lehren, damit er dieses neben jenem nicht mehr leiden sollte; — Thränen konnte ich fließen machen, aber nicht Gedanken; Nachgiebigkeit, Augenblicke voll guten Willens konnte ich hervorrufen, aber kein anhaltendes, zutrauenvolles Mitarbeiten. Ich konnte wenig mit ihm empfinden, und mußte desto mehr für ihn denken. (Gesellschaft des Lehrers, wenn sie nicht unterhaltend sein kann, ist beschwerlich und entfernt statt zu nähern.) — Er war schon etwas gewesen; jetzt wollte er wenigstens wissen, was er künftig sein werde; von allen den Arbeiten wollte er wenigstens Ende, Zweck und Ziel sehen. Ich dachte an keins und wünschte keins; aber daß er das nicht glauben, nicht begreifen konnte, begreife ich sehr wohl. Er glaubte das Schreckbild

*) Im März 1798 zogen die Franzosen in Bern ein. Ludwig kehrte ins väterliche Haus zurück, wo er die Seinigen, welche eine Zeitlang im Oberland auf der Flucht sich befunden hatten, wieder traf. In diese Zeit ist der dritte Bericht ohne allen Zweifel zu setzen.

des Gelehrten im Hintergrunde zu sehen. Nun war schnelle Hilfe nötig; und Dank sei es Ew. Wohlgeboren, daß Sie dieselbe auf die erste Veranlassung schafften; dem künftigen Forstmanne kann man nun wenigstens eine befriedigende Rechenschaft von der Anordnung seiner Beschäftigungen ablegen.

2. Karl und Rudolf übersah ich; sie waren mir zu unbedeutend neben Ludwig; jede Vernachlässigung schien mir leicht zu ersetzen. Ich regierte, statt zu erziehen. Jenes ist nur ein zuweilen notwendiges Übel, besser freilich als Anarchie; aber es schwächt, tötet die Kraft, Erziehung lenkt und hebt sie. Je mehr man regiert, desto mehr Freiheit muß man lassen. Erklärung der Erscheinungen bei Rudolf und Karl; der Eigensinn des letztern, der sich jetzt in die äußerste Folgsamkeit verwandelt hat; die Verwirrung im erstern, der aus zu großer Empfänglichkeit nicht eigenen Sinn genug hat, um sich selbst etwas als Regel vorzuschreiben. Er wird von allen Eindrücken und von seinen eigenen Neigungen und Einfällen täglich mehrmals hin- und hergebogen, und hätte, wenn man ihn so lassen wollte, alle Anlage, ein schwacher, eitler, listiger und doch leicht zu überlistender Mensch zu werden. Aber jene Mannigfaltigkeit in ihm ist Stoff für die künftige Erziehung; er ist ausgeweitet, und was mich sehr wichtig dünkt, einer ziemlich anhaltenden Anstrengung fähig geworden.

3. Weder an die Jahre, noch an die Eigentümlichkeit eines jeden schloß mein Unterricht und mein Betragen sich genau genug an. Überhaupt war meine Stimmung den ganzen Winter zu düster für Karls Liebe und Rudolfs Fröhlichkeit. Geselligkeit fehlte mir von jeher; was ich noch davon hatte, rostete vollends ein. Mein äußeres Betragen ward nachlässig; darf ich wohl aufrichtig fragen, ob Sie nicht manchmal ein übles Beispiel davon gefürchtet? Überhaupt raubt mir oft ein Gedanke das Bewußtsein aller meiner andern Verhältnisse, leider mehr durch das Streben, ihn zu ergründen, als durch seine Lebhaftigkeit. Kann ich mir wohl schmeicheln, daß Sie das nicht bloß äußerlich dulden, sondern auch in Ihrem Herzen ohne Widerwillen verzeihen? oder daß Sie wenigstens einer vielleicht langsamen Besserung gern Zeit gönnen werden?

4. Erst im Oberlande fühlte ich, was ich bei meinen Zöglingen

---

2. Regieren. S. Allg. Pädag. I, 1. Der Terminus begegnet hier zum erstenmale bei Herbart.

3. Über den einen Gedanken, welcher Herbart fast ausschließlich beschäftigte, s. Biogr. S. 32 ff. „Ich studiere jetzt Mathematik," schrieb er an Smidt im Februar 1798 (Ziller, Herb. Reliq. S. 59). „Immer näher komme ich den wundervollen Linien, welche den Gang der Sterne bedeuten .... Ich habe in den letzten Wochen gearbeitet, daß ich mir zuweilen einbildete, den Kopf zu verlieren."

4. Herr von Steiger hatte mit seiner Familie vor den Kriegsrüstungen der Franzosen ins Oberland sich zurückgezogen.

vermöchte; schon vorher hatte ich an Rüdi bemerkt, wie sehr er meiner bedürfe. Dennoch ging der Homer wenigstens rasch fort. Bei dem andern Unterricht war die Übung in der Anstrengung der Hauptgewinn. Traf ich vielleicht nicht stets den Punkt, wo die Anstrengung aufhören sollte, so war das von der Regierung unzertrennlich. Daß mir das, was ich verlangte und lehrte, ihrentwegen wichtig sei, haben hoffentlich meine Zöglinge immer bemerkt, und mich daher wohl nicht eigensinnig geglaubt, wenn ich auch streng war. Aber solange ich einen Plan hatte, mag ich ihnen kalt geschienen haben, weil ich meine Besonnenheit zu mühsam behauptete, und während der Zeit meiner provisorischen Regierung wirkte ich vielleicht kräftiger, mehr mit fühlbarer Wärme, weil ich meiner Empfindung freien Lauf ließ, aber weniger regelmäßig, überlegt, gleichförmig. Ich sprach zu viel, beobachtete zu wenig, verlor, überwältigt vom Druck des Winters, das feine Gefühl, was die Zeit des Redens oder des Redenlassens, den Augenblick, wo der Lehrer dem Zögling einen Gedanken geben, ein Gefühl einflößen, von jenem, wo er den eigenen Begriffen des letztern nur gleichsam die Geburtshilfe leisten, und von noch andern, wo jede Hilfe die Thätigkeit des Zöglings hemmen würde, unterscheidet. Es fehlt mir nur zu sehr an durchdringendem Blick und an steter Gegenwart des Geistes, um mühsam erdachte Pläne und mit ihnen mein gewohntes Betragen unerwarteten Umständen bald und genug anzupassen. Viel Kunstgriffe zur Erleichterung des Unterrichts waren mir nicht geläufig genug. Die Vorbereitung auf den Unterricht kostet mir sehr viel Zeit. Die Masse der Kenntnisse, die ich im Gedächtnis habe, ist nicht groß; meine Stärke bestand von jeher mehr im Denken als im Lernen. Des letztern hätte bei gleicher Anstrengung weit mehr sein können, und noch weit mehr, was ich schon wußte, würde mir nicht wieder entfallen sein, hätte ich einen planmäßigen Unterricht empfangen.

5. Bei genauerer Selbstprüfung würde ich meine Arbeit vom letzten Jahre vielleicht noch strenger beurteilen. Ew. Wohlgeboren und die Frau Landvoigtin werden, es kann kaum fehlen, manches, was ich nicht ganz übersah, doch viel stärker und lästiger empfunden haben. Ich erneuere meine Bitte, mich immer den ersten sein zu lassen, der alles, was Sie über mein Verfahren besorgt oder Ihnen meine Person unangenehm machen könnte, in bestimmten Erklärungen von Ihnen er-

5. Wie weit die Aufsicht des Erziehers sich erstrecken müsse, hat Herbart später wiederholt erörtert, so besonders im Umriß pädag. Vorles. § 49. An unserer Stelle tritt auch die Rücksicht auf die „Ausbreitung der Kraft“ im Zögling (vgl. Allg. Pädag. I, 2 Abs. 8 f.) in die Erörterung ein. Überdies hatte Herbart viele Veranlassung, das Maß seiner Aufsichtspflichten nicht ohne wirklichen Grund zu erweitern, wie aus Abs. 5 des folgenden Briefes hervorgeht.

fährt. Sollte ich mich öfter übereilen, so wären immer nachdrücklicher wiederholte Erinnerungen die größte Güte. Winke oder Seitenblicke könnten mir teils unbemerkt vorübergehen, teils würde ich sie zu sehr für zufällige Äußerungen halten, um wenigstens irgend etwas Wesentliches darum zu ändern; teils fürchte ich mich vor mir selber; ich möchte sie vielleicht nicht ganz so aufnehmen, wie ich es allem, was von Ihnen kömmt, schuldig bin. Es wäre mir sehr leid, wenn das letztere diesen Winter ein paarmal gegen die Frau Landvoigtin der Fall gewesen sein sollte. Ich erinnere mich nur noch einer Bemerkung über die Aufsicht auf die Zöglinge außer den Stunden. Da dieselbe eine der ersten wesentlichen Forderungen Ew. Wohlgeboren ausmacht, so bin ich hierüber in allen Dingen Rechenschaft schuldig.

6. Ich konnte viel Zeit verlieren, und doch jedem von dreien nur wenig Gesellschaft leisten. Meine Arbeit aber war für uns alle. Die letztere gab ein entscheidendes Übergewicht, oder ließ es hoffen; jene nicht. Gesellschaft des Lehrers kann zwar sehr nützlich werden durch Erhaltung fortdauernder Thätigkeit, auch beim Spielen, und des beständigen Frohsinns ohne Ungezogenheit. Aber hier muß der Lehrer sehr vorbereitet und sehr gewandt sein, um durch die mannigfaltigste Unterhaltung alle Langeweile zu verbannen. Dies würde mehr Vorbereitung kosten als aller Unterricht, und dabei den Lehrer unendlich abspannen. Sonst schwächt der Umgang des Lehrers unendlich. Viele Arten von Entwickelung, starker Kraft und Empfindung sind an sich nicht schädlich, würden es aber werden, wenn es nicht schiene, als ob der Lehrer davon nichts wüßte. Daher die Kraftlosigkeit der neumodisch Erzogenen. Auch in Ansehung des moralischen Unterrichts ist es eine sehr wichtige Frage: kann man die Kraft, die er hemmt, die Lebhaftigkeit des Gefühls, die er unterdrückt, auf andre Art ersetzen? — Die Sicherheit vor Verführung, die man durch Aufsicht erreichen will, verschwindet, wenn man unter drei sich teilen muß. Von dem, was schon geschehen ist, werden sich entweder die Spuren im ganzen Betragen des Zöglings kenntlich äußern, oder lassen sich auch außer den Stunden schwer bemerken.

7. Bei einem Unterrichte, der seine Grundsätze in allen Rücksichten streng geltend macht, müßte Überzeugung, Befolgung und Gefühl notwendig eins sein. Wie könnte ich z. B. die Raufereien auf dem Kirchhofe länger dulden, nachdem ich einmal von falschem Ehrgeize, Zorn, Schadenfreude gewarnt, Liebe zu allen Menschen, edelmütiges Verzeihen, Verachtung aller niedrigen Vergnügungen gepredigt hatte? —

8. Die natürlichen Neigungen des Menschen sind nicht von selbst sittlich, es ist nicht umsonst, nicht ohne tiefe Bedeutung, wenn unsere Religion von Erbsünde redet. Die Moral rückt also mit einem Macht-

griff den Menschen aus seiner anfänglichen Natur in die Geisterwelt. Aber ein kräftiger Geist fordert eine kräftige Natur, auf die er sich stützt und gegen die er sich stemmen könne. Daher möchte ich die Periode, wo der Knabe noch seine Naturkraft übt und stärkt, ohne viel darauf zu merken, ob er gut oder böse handelt, die Periode, wo er noch nicht Anspruch darauf macht, konsequent zu sein und nach Grundsätzen zu handeln, dieses Knabenalter, über das der Jüngling sich nachher so gern erhaben denkt, dessen Gesinnungen er schon, um seinen Wert zu fühlen, so gern mit andern vertauscht, nicht voreilig und gewaltsam endigen. Die Arbeit des Lehrers soll hier, dünkt mich, nur vorzüglich Kraft aller Art durch Anstrengung hervorzurufen suchen, und hierin das Werk der äußern Umstände, die meistens nur Körperkräfte stärken und leidenschaftliche Triebfedern ins Spiel setzen, dadurch ergänzen, daß er zugleich die Denkkraft in Thätigkeit setzt, ihr eine Lebhaftigkeit, Schnelle, Dauer und Mannigfaltigkeit der Vorstellungen verschafft, von der er sich nachher ein entschiedenes Übergewicht versprechen kann. So wird im Kampfe mit der entgegenstrebenden Leidenschaft selbst die Sittlichkeit stärker werden, durch die Stärke des besiegten Feindes.

9. Folgerung aus diesem allen: Moral, aber eine mehr umherblickende, die anfangs den Zöglingen wenige unmittelbare Vorschriften giebt; eine mehr einleuchtende, Verstand und Einbildungskraft angenehm beschäftigende, rührende, als ernste und strafende; mehr Gedanken erzeugende, als das Gewissen drückende. Mögen die Zöglinge immerhin manche Anwendungen im Leben übersehen, wenn es der Lehrer nur nicht sieht und stillschweigend zu billigen scheint.

10. Unsere neuesten Erziehungsschriften schrecken den, welchen sie belehren wollen, durch eine solche Menge von Pflichten, fordern neben der Vorbereitung auf den Unterricht so viel Aufsicht, Leitung, so viel immer gleichen Frohsinn, so viel Sorge für eigene Sittlichkeit, eigenen Fortschritt in Kenntnissen, und mit der wachsenden Kultur der Zeit, so viel Teilnahme am häuslichen Cirkel und selbst am Umgange mit der äußern Welt, daß der Trost: man dürfe ruhig sein, wenn man sein Möglichstes gethan, am Ende ungefähr so viel heißt: man möge es ruhig ansehn, von jeder unter den mannigfaltigen strengen Forderungen ein klein wenig gethan, von seinen Erziehungsplänen eine unbedeutende Spur eingedrückt zu haben. Daß man so wenig zeigt, wie eins durch das andre geschehen könne, scheint mir ein trauriger Beweis, wie sehr gewöhnlich den Lehrern die Hände gebunden werden, oder wie viel lieber die Menschen gewöhnlich eine undankbare und

10. Vgl. „Ideen zu einem pädag. Lehrplan u. s. w." Abs. 5. — Eins durch das andre = Erziehung durch Unterricht.

hoffnungslose Mühe übernehmen, als über die Mittel zu ihren Zwecken nachdenken mögen.

11. Sichtbarkeit des Menschen ist Homers, Anschaulichkeit in der Erkenntnis und Stärke des Gefühls der griechischen Historiker und Philosophen Charakter. Sie erfinden erst ihre Sprache; die Kunst unsers Zeitalters, im Vertrauen auf die Vollkommenheit der Zeichen Buchstaben statt Gedanken nach gelernten Regeln zu kombinieren, ist ihnen noch unbekannt. Daher verweilen sie lange, wo wir schnell überweg eilen. Daher müssen sie durchaus von Knaben, oder von Männern, die ihres Irrtums sich bewußt, gern zur Quelle zurückkehren, nicht aber von verwöhnten Jünglingen gelesen werden. Wo mein übriger Unterricht meine Knaben schon weiter gebracht hat, mögen sie doch in sich den Teil desselben durch die griechische Lektüre am meisten versichtbart und im Gefühle am meisten vertieft erhalten, der ihren Jahren am angemessensten ist, und dann in Ergänzungen der Griechen sich versuchen, wie Karl schon thut. Trefflich, wenn sie sich jenen überlegen fühlen, schlimm, wenn sie Langeweile dabei haben. Doch bei Sophokles wenigstens hat es für Verständigen mit der Langenweile keine Not. — Herodot, Plato, Xenophon, Sophokles gehören ganz wesentlich in meinen Plan; mit den politisierenden und künstlich beredten römischen Historikern und Philosophen weiß ich noch nichts anzufangen; nach Jahren aber werden sie gerade ihren Platz finden. Ihre Neugierde zu befriedigen mögen die Zöglinge darum immerhin römische und neuere Geschichte kennen lernen, wenn sie wollen. Gut, wenn es bei der griechischen Lektüre der Vergleichungspunkte mehrere beut; für sich allein wird es dem Gefühl weder viel schaden noch nützen; aber es kann eine unschuldige Beschäftigung sein. Auch das Neuere wird seine Zeit finden, wo es Hauptsache ist, wo die Alten zwar aus Neigung fortgelesen werden mögen, aber nicht mehr das Übergewicht haben. Aber ja nicht den verwirrenden Reiz der arabischen Märchen! Wer erst Shakespeares ordnende Kraft hat, mag künftig in einer solchen Wunderwelt Stoff sammeln.

12. Dieser Gang bezweckt Vertiefung des Gefühls, Hineinfühlen in menschliche Charaktere, Verweilen des Herzens bei einfachen Begriffen, damit die vielfach zusammengesetzten unserer Zeit auch nachher vielfache Wirkung hervorbringen mögen. Bei bloßen Verstandeswissenschaften ist es anders; darum ist alte Mathematik mehr Amusement, als notwendiges Studium.

---

11. Sichtbarkeit = Sehfähigkeit, Empfänglichkeit für Gesichtseindrücke, scharfe Auffassung des Sichtbaren. Vgl. „Fühlbarkeit" im 1. Bericht Abs. 27. Über die Schätzung der griechischen und römischen Litteratur s. 1. Bericht Abs. 6 und Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan Abs. 8.

3.

Aus einem Briefe Herbarts an seine Eltern.

Bern, den letzten Juni 1798.

1. Mein Vorschlag liegt vor Ihnen, geliebte Eltern — ein 8- bis 10jähriger Aufenthalt in Herrn Steigers Hause. Ohne noch von der größten, auffallendsten Bedenklichkeit hiebei zu reden, lassen Sie mich Ihnen erzählen.

2. Schon im vorigen Sommer — da nach den ersten Monaten der Zweifel, ob es nicht ein Traum sei, daß ein wunderbares Schicksal mich wie durch die Luft an den erwünschtesten Ort gebracht habe, sich allmählich in einen angenehmen Glauben auflöste, schon damals fing ich an, mir dieses Haus als meine Werkstätte zu denken, in der es mir vergönnt sein möchte, ganz unbestimmt so lange an mir und an andern zu arbeiten, bis ich mich und sie fertig hielte, in die Welt zu treten. Die Hoffnung auf jene Versorgung in meinem Vaterlande war damals noch so schwach und zweideutig! Aber als nun Ihr Brief kam, stellte sich mir Ihr Vorschlag in allem seinem Glanze dar. Ich fühlte die Lust, weit, weit umherzusehen und zu fahren; ich fühlte im voraus die Freude, künftig einmal nicht als Grübler, sondern als einer, der Welt und Menschen gesehen hat, ein Wort reden zu dürfen.

3. Auf der andern Seite zweifelte ich an den Anlagen meiner Zöglinge, fand als Hauslehrer meine Zeit manchmal so beschränkt, fürchtete die Furcht des Herrn Steiger über seine Zukunft.

4. Bei näherer Überlegung verschwand indessen jene Lust vor den Besorgnissen, die ich vorhin äußerte. Unter meinen Zöglingen hatte ich weniger auf Ludwig zu sehen: er ist zu den Forstwissenschaften bestimmt, ganz seinen Neigungen und Anlagen gemäß — bleibt also wohl nicht lange unter meiner Aufsicht. Karl und Rudolf, die ich bisher seinetwegen vernachlässigt hatte, mußte ich genauer kennen zu lernen suchen. Ich prüfte sie einige Wochen lang, und fand — zwar keine Genies, die alle Erziehung unnötig machen oder abstoßen, keine solche Reizbarkeit, die jeden Eindruck durch und durch fühlt und sich so einprägt, daß man einmal gemachte Erziehungsfehler nicht wieder zu bessern hoffen kann — aber doch gesunde, sehr bildsame Anlagen, und besonders bei Karl viel mehr Kopf und mehr Anhänglichkeit an mich, als ich erwartet hatte, und einen Grad von gutem Willen, der allein für ein sehr großes Talent gelten kann. Seine Erziehung kann beinahe nicht wesentlich verunglücken; er ist von außen nicht leicht in Bewegung zu setzen, faßt langsam und ist zuweilen sehr eigensinnig; aber innerlich hegt er ein tiefes Gefühl für das

---

III. Ziller, Herb. Reliquien S. 65—68. — Vgl. Biographie S. 36.

Rechte und Gute und eine ruhige, aber immer strebende Wißbegierde. Sein Kopf reicht mir gerade hin, um mit ihm Griechisch und Buchstabenrechnung mit recht gutem Erfolg zu treiben. In seinem Beispiele glaube ich die Bürgschaft zu finden, sein kleiner 8jähriger Bruder, der alles nachahmt, werde mir auch nicht mißraten; er ist fast ganz das Gegenteil von jenem, äußerst lebhaft, aber ebenso unbeständig jeder Lust und jedem Schmerz hingegeben, zu kleinen Unwahrheiten geneigt, reizbar, aber ohne Tiefe, leicht fassend, aber zum Lernen zu bequem. Doch habe ich ihn schon gewöhnt, daß er stundenlang nicht bloß sitzen, sondern wirklich thätig sein kann, und ungeachtet der damit verbundenen Anstrengung freut er sich doch am Klavier, am Homer, an der Kenntnis der Blumen und am Vorlesen aus Kinderschriften.

5. Die Proben mit Karl hatten in jeder Hinsicht einen so ganz erwünschten Ausgang, machten mir ihn, und, wie ich deutlich sah, ihm mich so lieb, deuteten so sehr auf die Möglichkeit eines künftigen sehr schönen Verhältnisses unter uns hin — welches ich erst jetzt mir zu bereiten anfangen kann, da Ludwig mir mehr Zeit läßt — daß von der Seite mir kein Zweifel übrig blieb. Ob aber nicht dennoch mein Wunsch ein Traum sei — so sehr ein bloßer Traum, daß ich Ihnen, geliebte Eltern, auch nicht einmal davon reden dürfte — ob Herr Steiger und seine Frau mir Hoffnung machen würden, mich auf lange Jahre gern als ihren Hausgenossen dulden zu wollen und dulden zu können — ob sie mir Zeit genug zum eigenen Arbeiten zugestehen würden, das waren für mich große Fragen. Das verbindliche Betragen der Eltern gegen mich, ihr bisheriger Beifall konnte doch neben manchen geheimen Beschwerden bestehen, die sie verhindern würden, mich so gleichsam in ihre Familie zu verpflanzen. Die Erziehung der beiden Knaben ganz vollenden zu können, mußte ich als den wesentlichen Teil meines Wunsches ansehen, ich mußte den ganzen Kreis eines planmäßigen Unterrichts mit ihnen durchlaufen können, um am Ende desselben mir selbst eine gewisse Vollendung versprechen zu können, die als umfassende Vorbereitung auf meine beiden noch zuletzt nachfolgenden Universitätsjahre mir ein ferneres Fortkommen nach meinem Wunsche so sehr als möglich sicherte. Herr Steiger mußte einen encyklopädischen und gründlichen, nicht einen oberflächlichen oder auf irgend einen besondern Stand seiner Söhne abzweckenden Unterricht von mir wollen. — Ob er geneigt sein würde, mir das alles schon jetzt zu versprechen? Ich legte ihm meinen Fall vor, nannte ihm Ihre Wünsche und Hoffnungen, fragte ihn, ob, im Fall Sie Ihre Zustimmung gern und ganz geben würden, er es wohl mit mir wagen wolle, mir jetzt die Erwartung zu geben, daß ich auf die angegebene Weise meine angefangene Arbeit ganz würde zu Ende bringen können? Ob ich mich wohl der speziellen Aufsicht entziehen und meine

eigentliche Verpflichtung darauf beschränken dürfe, regelmäßig 6 Stunden täglich mit seinen Söhnen zuzubringen? Ob er mir wohl jährlich ungefähr 6 ganze freie Wochen zu eigener Arbeit erlauben wolle? Ob die Hoffnung nicht leiden würde, etwa in ein paar Jahren meine Eltern zu besuchen? Wenn ich in späteren Jahren seine Söhne dahin gebracht haben sollte, daß sie ohne ihren Schaden auf ein halbes Jahr etwa sich durch eigne Arbeit einen Lehrer ganz entbehrlich machen könnten, — ob es mir dann freistehn würde, mich für diesen Zeitraum aus dem Hause zu entfernen? Ob ich wohl dies alles nur als unsere jetzige gemeinschaftliche Erwartung ansehen dürfe, die sich bei einem jeden nur mit Rücksicht auf den Vorteil der übrigen ändern werde? „Verbindlichkeit“, fügte ich hinzu, „möchte von jeder Seite drückend sein, da wir nicht wissen können, wie vielleicht Lage, Meinung und Überzeugung bei uns sich wenden möchten. So viel Wahrscheinlichkeit wünschte ich, daß dieselbe mein jetziges Thun vor meinen Eltern und vor mir rechtfertigen könne.“ — Wir sprachen über das Einzelne, besonders über den Nutzen, Schaden und möglichen Ersatz der Aufsicht — dann bejahte Herr Steiger meine Fragen, so schnell, so heiter und unbedenklich, daß ich frohen Mut zur Arbeit mitbringen kann. Endlich fragte ich ihn noch, ob er nicht etwa das, was ich jetzt thäte, überhaupt für Thorheit halte? Ob es nicht unklug sei, in diesem Zeitpunkte auf viele Jahre voraus zu rechnen, und ein so langes, stilles, friedliches Werk anzufangen? Er fand das nicht so, mit ausgezeichneter Güte ging er in meine Verhältnisse ein, und von den seinigen sagte er mir, es sei zwar jetzt alles unsicher, aber wenn man nicht geradezu die Einzelnen aussauge, werde er es länger aushalten können, als mancher andere. Überhaupt hat Herr Steiger bei allem Interesse für sein Vaterland eine Ruhe in eigenen Geschäften, die selbst durch die Revolution nur wenig gestört worden ist. In der ohnehin einfachen Lebensart dieses Hauses zeigt sich einige Einschränkung, aber ein ziemlich beträchtlicher Bau zu Märchligen, um der anwachsenden Familie mehr Platz zu schaffen, geht immer ungehindert fort. So in allen Dingen. Solche Fassung, Mäßigung, unabgespannte Energie ist gewiß nur durch die vollkommenste Gewissensruhe und Einigkeit mit sich selbst möglich. Dahin zu kommen — wäre mehr als alles Wissen und Denken.

4.

Berichte an Herrn von Steiger.

4.

. . . . . . 1798.*

1. Seit einem Jahre, da ich Mathematik mit Ludwig anfing, habe ich ihm die Theorie der eigentlichen Arithmetik wissenschaftlich vorgetragen, ihn dann im Zahlenrechnen geübt und die geometrischen Lehren von den Flächen beinahe mit ihm geendigt. Bei seinen anfangs äußerst langsamen Fortschritten, den häufigen, dadurch nötig gemachten Wiederholungen, der bekannten nachteiligen Unterbrechung und ihren so lange bemerkbaren Folgen, war es möglich, daß Karl ihm mit Hilfe einiger außerordentlicher Lehrstunden in der Arithmetik nachfolgen konnte. Doch hat der letztere sich im Zahlenrechnen noch nicht so viel Fertigkeit erworben, als Ludwig. — In der Buchstabenrechnung hingegen hatte er durchs Lesen von Häselers Anfangsgründen schon weitere Fortschritte gemacht, und ich würde durch eine Wiederholung dem Vergessen zuvorgekommen sein, hätte nicht die Übung in der gewöhnlichen Zahlenrechnung uns wider alle meine Erwartung lange aufgehalten. — Daß ich mich im Anfange allenthalben bei den strengen Beweisen jedes arithmetischen Verfahrens so lange verweilte, kam daher, weil ich damals noch die Mathematik hauptsächlich als Verstandesübung für Ludwig betrachtete. Bei Karl wollte ich einer gewissen Bequemlichkeit dadurch zuvorkommen, die zwar das mechanische Rechnen zu lernen wünschte, aber sich gar zu gern überredete, daß man die Beweise nicht brauche. Bei Rudolf, den alles Neue interessiert, darf ich das nicht fürchten; überdies hat mich die Erfahrung gelehrt, wie nötig es ist, daß nicht nur die Beweise dem Verstande, sondern auch eine lange Übung dem Gedächtnisse sich einpräge; daher möchte ich bei Rudolf die Einsicht mehr mit der Fertigkeit gleichen Schritt gehen lassen. Im letzten Vierteljahr waren Ludwigs Fortschritte in der Geometrie ungleich schneller, als er sie bis dahin in irgend einer Wissenschaft gemacht hatte; so wie ich überhaupt zuweilen lebhaft zu bedauern veranlaßt bin, daß er bei seinem jetzigen helleren Geiste nicht um ein paar Jahre jünger sein kann.

2. Daß ich zu dem moralischen Unterrichte, den ich Ludwig gebe, gar nicht auf dem Wege gekommen bin, wie ich's vor einem Jahre hoffte und wünschte, wissen Ew. Wohlgeboren, und die Folgen davon zeigen sich deutlich genug. Zu einem aufgehellten, von manchen Seiten her vorbereiteten Verstande wollte ich reden; und daß es in einer

---

* Im März 1798 war Ludwig Herbarts Obhut zurückgegeben worden. Dies ist der Zeitpunkt des 3. Berichts. Wie aus Abs. 4 des gegenwärtigen Berichts hervorgeht, ist dieser im Herbst geschrieben.

2. S. 1. Bericht Abs. 13 ff.

ruhigen Zeit hätte gelingen können, diesen Verstand einer festen, und zum Willen redenden Überzeugung fähig zu machen, beweist mir das, was trotz der Revolution gelungen ist. Zu einer Zeit, wo leider wenig mehr zu verlieren übrig schien, wo ich nicht wußte, welcher Zufall uns jeden Tag trennen könnte, aus Furcht etwas zu versäumen, das zwar schwerlich nützen, aber das Übel vielleicht verringern könnte, und in der Erwartung, durch meinen Vorschlag dem ausdrücklichen Verlangen Ew. Wohlgeboren nur zuvorzukommen, fing ich meinen ersten moralischen Unterricht im Frühjahr an, ohne Zeit zu einer Vorbereitung zu haben, die meinen ehemaligen Vorsätzen auch nur von fern ähnlich gewesen wäre. Der Erfolg zeigte bald, daß ich mich über die Art, wie Ludwig damals gefaßt werden konnte, völlig getäuscht hatte; wahrscheinlich hätten dazu Kunstgriffe gehört, die, wenn ich sie auch verstanden hätte, die Umstände durchaus nicht in meine Gewalt gaben. Ich mußte also wieder aufhören. Ludwigs Leichtsinn kam zu wohlthätigen Ausbrüchen; so erscheint mir das, was uns allen, als es geschah, so vielen Kummer machte. Die Reue, die er darnach empfand, erschütterte ihn durch und durch, und machte ihn empfindlich gegen den Schreck vor dem Bösen. Diese Triebfeder glaube ich noch in seinem Handeln deutlich wahrzunehmen, und sie könnte viel Gutes wirken, wenn das Blicken und Sehen in die Zukunft, was die Revolution veranlaßt hat, nicht unwillkürlich dem stillen Interesse an dem gegenwärtigen Thun und Lernen entgegenwirkte. Dieser Schreck ist das Sicherste, woran ich mich jetzt zu halten weiß; daher suche ich ihn zu stärken und wende die Moral oft gegen Ludwigs eigene Person. Er glaubt zwar, scheint es, wenig meinen Warnungen; nicht viel mehr glaubte ich in früheren Jahren von den Gefahren, die man meinem Charakter drohte. Sieht man aber dann, daß einige Prophezeiungen anfangen einzutreffen, so fürchtet man die übrigen; das macht vorsichtig, und so bin ich wenigstens manchen größeren Verführungen glücklich entgangen. Ludwig will jetzt, im ganzen genommen, meine Moral gern lernen, ohne daß die Betrachtungen selbst ihn interessieren; sie sind ihm zu neu, darum kann er sie nicht behalten, und sie verwirren ihn um so viel mehr, je lieber er nicht nur für den Augenblick nachfolgen, sondern das Ganze ins Gedächtnis fassen möchte. Ob und wie Hr. St. auf Ludwig wirken wird, das wird mir ebenfalls lehrreich sein und Weisungen fürs Künftige geben.

3. In der Geographie haben wir den ersten Kursus geendigt, welches weit früher geschehen wäre, wenn mir nicht die äußerst bequemen Handbücher, die wir jetzt gebrauchen, zu spät bekannt geworden wären. Sehr auffallenden Nutzen hat Rudolf von diesen Stunden gehabt, der es anfangs lange nicht dahin bringen konnte, zwei Landkarten mit einander vergleichen zu lernen. Aber auch bei Ludwig

zeigte es sich, daß manches in diesem ersten Kursus ihm noch neu war. Der zweite ist angefangen; ich werde ihn mit häufigen Wiederholungen verbinden und so dem Gedächtnisse zu Hilfe zu kommen suchen. — Daß wir in der Odyssee seit einem Jahre 15 Bücher gelesen haben, wissen Ew. Wohlgeboren; ob diese Lektüre allen den ausgedehnten Nutzen haben werde, den ich mir davon verspreche, kann sich erst nach Jahren zeigen.

4. In der Klavierstunde macht Rudolf glückliche Fortschritte. Sie ist mir für ihn sehr wichtig; schon wegen der trefflichen Beschäftigung in müßigen Stunden, wenn ich auch nicht aus Erfahrung die mannigfaltigen Freuden und Vorteile für Einsamkeit und Geselligkeit kennte, welche die sorgfältige Ausbildung der musikalischen Anlage gewährt. Ludwig hat hier nicht die Sorgfalt, die nötig sein würde, um manche angenommene üble Gewohnheit abzulegen; er ist schon über die Jahre hinaus, wo eigentlich feines Gehör sich bildet. Aus Furcht, ihn und mich unnütz zu plagen, habe ich ihn vielleicht in den letzten Wochen hierin zu sehr vernachlässigt. Verlangen es Ew. Wohlgeboren, so muß ich suchen, es nachzuholen; sonst, dünkt mich, hätte es jetzt, wenigstens für den Winter, noch Zeit. Gut wäre es vielleicht, ihm einige leichte Handstücke zu kaufen; der alten ist er müde, und Sonaten recht zu lernen, hat er auch nicht Geduld genug.

5. Für mannigfaltige Betrachtungen und nötige Vorkenntnisse hauptsächlich über den Menschen und seine Verhältnisse, und zur Entwickelung und Leitung eigener Ideen bei meinen Zöglingen dient mir die Vorbereitung zur Moral und Religion. Was ich hier vortrage, ist bisher meistens für alle drei zugleich neu und faßlich gewesen. Die drei Morgenstunden, welche Ludwig im Winter bei Herrn St. zubringen wird, kann ich vielleicht am zweckmäßigsten dazu nutzen, die jüngern im Aufschreiben dieses Unterrichts anzuleiten, was sie doch für sich allein schwerlich lernen würden und was als Wiederholung zugleich das Weitergehen erleichtert.

6. Das sind die gegenwärtigen Lehrstunden nach folgender Stundenordnung.* — Wenn ich von dieser Ordnung zuweilen nach den Umständen abweiche, so hoffe ich Ihre Billigung noch vom vorigen Jahre her, wegen der damals angeführten Gründe zu besitzen. Im ganzen, rechne ich, wird sie auf ein Jahr ungefähr so bleiben können,

---

4. Handstücke = Kompositionen zu gelegentlichem Vortrag.

* Der hier in der Handschrift folgende Stundenplan ist weggelassen. — Anm. der Hartenst. Ausg.

6. In diesem Abschnitt führt Herbart zum erstenmale die zwei Hauptrichtungen des Interesses vor: Erkenntnis und Teilnahme, die erste als den Weg des Verstandes-, die zweite als den der Herzensbildung. Weiterhin begegnet diese Anschauung in Ästhet. Darst. der Welt Abs. 42 und Allg. Pädag. II, 3.

außer daß in die Stelle der Odyssee, die im Frühjahr geendigt sein kann, ein anderer griechischer Schriftsteller und in die der Moral eine andere ähnliche Lektüre treten wird. Kaum läßt sich irgend eine jener Arbeiten ohne großen Schaden früher abbrechen. Unmittelbar nach der Kommunion Ludwigs Beschäftigung von der Moral und Religion abwenden, das werden Ew. Wohlgeboren gewiß nicht wollen. In der Mathematik wird er nur mit Mühe im nächsten Jahre die gewöhnlichen Anfangsgründe endigen, und wenn auch das ihm bestimmte Fach ihm diese Wissenschaft weniger zur Pflicht machte, so müßte sie schon darum in einem gewissen Sinne geendigt werden, damit nicht sein ganzer Unterricht Stückwerk bleibe. Um seinen Kenntnissen Zusammenhang zu geben und seiner Neigung treu zu bleiben, haben aber auch nachher die abgebrochene Naturgeschichte, Chemie und Physik die nächsten Ansprüche an seine Zeit. Französisch und Latein wird er, nachdem die Religionshefte abgeschrieben sind, bei einigem Fleiße mit Nutzen für sich allein in den Abendstunden fortsetzen können. Das Studium der Geschichte scheint freilich sehr weit zurückgesetzt zu werden. Eigentlich sehe ich nur einen Grund, weshalb das unangenehm sein könnte; die Unwissenheit hierin bringt keine Ehre in Gesellschaft. Sollte Ludwig jetzt schon an größern Zirkeln teilnehmen, oder bald das väterliche Haus verlassen, so müßte man eilen, ihm den Faden der Hauptbegebenheiten bekannt zu machen. Außerdem — warum sollten die schon besetzten Lehrstunden in ihrer Folge gestört werden? — Römische Geschichte, von einem sehr allgemein beliebten Schriftsteller (Kosegarten) für junge Leute als Lesebuch so gut bearbeitet, daß ich mich nicht schmeichle, in einem eigenen Vortrage nur halb so anziehend zu erzählen, haben wir im vorigen Sommer mit einander gelesen. Es interessierte Karl; daher lasse ich ihn mit der Feder in der Hand das Buch noch einmal lesen; Ludwig eilte immer nur weiter, aber ich habe nicht bemerkt, daß auch nur ein einziger großer Charakter mehr als kalte Bewunderung bei ihm erregt hätte. Auch studiert man in den spätern Jahren wohl keine Wissenschaft so gern und so leicht für sich nach, als gerade die Geschichte. Menschen eines sehr entfernten Zeitalters sich deutlich in ihrer Lebensart und ihrer Gesinnung vorzustellen ist jungen Leuten schwer. Homer lehrt es Karl und Rudolf, und Herodot wird in seiner griechischen Geschichte, die bis in die persischen Kriege reicht, hier fortfahren. Überhaupt denke ich mir den ganzen Unterricht der jüngern an zwei nebeneinander fortlaufende Hauptfäden geknüpft, einen für den Verstand, den andern für die Empfindung und die Einbildungskraft. Den Verstand üben schwere Anstrengungen; aber damit er nicht irre geleitet werde, müssen die Wahrheiten, die ihn bilden sollen, sicher und fest sein; daher gehört für ihn die Mathematik und die durch sie zum

großen Teil vorbereitete Physik, von welcher aus man in die übrigen Naturwissenschaften fortschreiten kann. Das Herz wird, glaube ich, am besten durch allmähliches Umherleiten in allerlei Empfindungen und durch eine anfangs dem Kindesalter angemessene, mit den Jahren immer mehr berichtigte Sittenlehre gebildet, die dem Verstande nie Schwierigkeit machen muß, damit sie geradezu Gefühl und Gewohnheit werde, die nirgends abbrechen darf, weil das sittliche Gefühl beständig Nahrung und immer bessere Nahrung verlangt, die sich in einer großen fortlaufenden Reihe von allerlei interessanten Bildern darstellen muß, welche durch die Betrachtungen, zu denen sie einladen, durch den Beifall und Tadel, den sie auf sich ziehen, den jungen Geist veranlassen, sich selbst Maximen zu bilden und fest einzuprägen, und sich so zum künftigen systematischen Vortrage der Moral, welche dieselbe nur läutern und fester bestimmen soll, vorzubereiten. Und um diesen Weg der Charakterbildung zu finden, was können wir Besseres thun, als den Spuren der moralischen Bildung des Menschengeschlechts selbst nachgehen? uns an der Hand der griechischen Geschichte in die Schule des Sokrates einführen lassen, hier unter Menschen, die wir nun schon kennen und gern vor uns haben, deren Sitten und Charaktere wir eben in der Geschichte vor unsern Augen haben entstehen sehen, eine Zeitlang verweilen, dann mit sehr willigem, ehrfurchtsvollem Gemüte in die Mitte der Jünger Christi treten, und nachdem wir ihm mit unsern Augen und Herzen gen Himmel gefolgt sind, nun mit erhobenem Geiste dem Gange der Weltgeschichte weiter zusehen, die Spuren der Vorsehung in dem langsamen, ernsten, oft und doch immer nur scheinbar rückwärts irrenden Fortschritte zum Bessern erkennen, und bei den Ereignissen unserer Tage den Blick weit vorwärts werfen, den Mut aufrecht halten, und unser eigenes Herz gegen die mannigfaltigen verderblichen Einflüsse des Zeitalters verwahren lernen?

7. So habe ich mir vorgesetzt, selbst die Geschichte zu studieren, und ich halte es für möglich, daß es mit meinen jungen Freunden gemeinschaftlich und mit gemeinschaftlicher Freude geschehen könne. Ich habe es nun schon manchmal erfahren, daß Dinge, derenwegen mich der Schulgebrauch geradezu einen unbesonnenen Neuerer gescholten hätte, sich oft gerade am leichtesten ausführen; während nichts meine Geduld auf so peinliche Proben gestellt hat, als die gewöhnlichen Regeln der griechischen Grammatik und die Handgriffe der Bruchrechnung, welches beides man Knaben von Karls Alter doch in allen Schulen anzumuten pflegt. Die Schwierigkeiten der Sprache mindern sich immer schneller, und ich denke ohne Scheu an Herodot, einige Werke des Xenophon und Plato, einige Stücke der Tragiker, Plutarchs Biographien, das neue Testament mit Hilfe irgend einer gut er-

läuternden Schrift, an Livius, Cicero, Tacitus. Für die letztern muß uns allerdings die lateinische Sprache einigermaßen geläufig sein, und ich kann Ew. Wohlgeboren in dieser Rücksicht nicht genug danken für Ihre gütige Beihilfe, wie weit Sie auch dieselbe werden ausdehnen oder einschränken wollen. Ohne Zweifel wird von selbst die Zeit kommen, wo die Ungeduld der jungen Leute einen Abriß der Universalgeschichte von mir fordern wird. Sie werden des Altertums einmal müde werden, und wie sie zur Welt heranwachsen, so auch der Kenntnis derselben sich nähern wollen. Mögen sie dann den Schlüssel zur neuern Welt, die neuern Sprachen aufsuchen. Für jetzt wenigstens scheint mir nach genauerer Überlegung selbst das Französische für sie nicht Bedürfnis. Ist das, was man lieber französisch sagt, für sie? Wenn sie sich von der Gesellschaft der Erwachsenen noch abgesondert zu sich und ihren Beschäftigungen zurückgewiesen fühlen, schadet das wohl? Ihnen giebt es vielleicht Bescheidenheit, während es ihrem Lehrer manchen Tadel zuzieht.

8. Den Hauptvorteil beim Unterricht glaube ich nicht etwa in einer künstlich erleichternden, die Schwierigkeit umgehenden Lehrart zu finden; diese bildet kein wahres Nachdenken und keine kräftigen Menschen; und gegen den Überdruß, den gar zu große Schwierigkeiten drohen, habe ich bei Karl und Rudolf noch immer das Mittel sich bewähren sehen, durch verdoppelte Anstrengung die Freude des Gelingens erobern zu lassen. Vielmehr scheint mir darin jener Hauptvorteil zu bestehen, wenn das eigene Interesse des Lehrers den jedesmaligen Gegenständen des Unterrichts immer recht nahe bleiben kann. Die Sorgfalt, die Gegenwart der Gedanken, die Lebhaftigkeit und Wärme, die mit denselben unwillkürlich kommt und geht, läßt sich schwerlich durch den guten Willen ersetzen. Deswegen suche ich meine eigenen Arbeiten so viel wie möglich so einzurichten, daß die Wissenschaften, welche jedesmal die Hauptarbeiten der Zöglinge sind, auch mich selbst vorzugsweise beschäftigen. Deswegen trieb ich bisher am meisten Mathematik, und denke darin noch so lange fortzufahren, als sie den Hauptgegenstand meines Unterrichts ausmacht. Nachher hoffe ich meine Zeit großenteils der Geschichte und besonders den alten Schriftstellern widmen zu können. Manches, dessen Ihre Söhne noch längerhin nicht bedürfen, verschiebe ich auch für mich in noch spätere Zeiten. Auf die Möglichkeit eines

---

8. Zum Schlusse dieses Absatzes vergleiche man, was Herbart am 28. Oktober 1798 an Muhrbeck schrieb: „Hätte ich vor sechs Jahren gewußt, was ich jetzt weiß, in ein paar Monaten stünde ein philosophisches System da, — wenigstens zur Probe. Jetzt suche ich nach Rüstzeugen umher, die schweren Steine zu heben, Analysis des Unendlichen, Kombinationslehre, philosophische Litteratur, Erfahrung an Menschen und Kindern — wer weiß was alles. Könnte ich mich wieder verjüngen, das wäre besser als alles.“ (Zimmermann S. 9.)

solchen Zusammenhangs unserer Arbeiten gründet sich hauptsächlich meine Hoffnung, daß ich ihnen eine längere Reihe von Jahren hindurch werde nützlich sein können. Es schadet vielleicht noch mehr beim Lehrer als beim Schüler, wenn seine Aufmerksamkeit sich außer den Stunden auf ganz fremde Dinge richtet und so beständig hin- und hergerissen wird. Meine Forderungen an mich selbst werden dabei immer steigen, sich immer auf mehrere Rücksichten ausdehnen müssen. Jemehr eigene Kraft mit den zunehmenden Jahren in den jungen Leuten sich entwickelt, desto eher können sie sich selbst unterrichten, desto eher aber auch unter der unendlichen Menge von Gegenständen des Wissens unzeitig wählen, desto leichter, weiter und trauriger kann jene Kraft sich verirren oder im blinden unruhigen Umhergreifen sich ermüden und verzehren, desto wichtiger wird also ein verständiger Rat, ein Wink zur rechten Zeit. Jemehr der Lehrer sich in den täglichen Gesellschafter verwandelt, desto mehr liegt daran, daß er sich nicht erschöpft habe, daß diese Gesellschaft noch immer eine Quelle von neuer Belehrung, besonders zu jedem Guten und Schönen neue Stärkung sein könne; — mit einem Wort, daß der Lehrer nicht ein Buch oder eine Kompilation aus Büchern, sondern ein gebildeter Mensch sei. Ich glaube daher nicht meinen Zöglingen die Zeit zu entziehen, die ich auf mich selbst verwende. Aber die Art, wie ich zunächst noch an mir selbst arbeiten muß, könnte Ihnen eine sonderbare Meinung von mir beibringen. Ich sehe einige Arbeiten vor mir, deren größte Schwierigkeiten zwar schon überwunden scheinen, aber durch die ich schlechterdings ganz durchdringen muß, wenn ich zur völligen Ruhe und Besinnung kommen soll. Ich merke, daß meine Aufmerksamkeit, die nicht für vieles auf einmal stark genug ist, dadurch wider meinen Willen von manchem Äußern immer mehr abgezogen wird, und fürchte, daß ich zuweilen einem Träumenden ähnlicher sehe als einem Wachenden. Kann das wohl noch eine Zeitlang Nachsicht finden? Hoffentlich wird die Zeit, wo ich das Vergessene desto sorgfältiger werde bedenken können, nicht gar zu spät kommen. Fürs nächste Jahr halte ich es für meine Pflicht, mich außer meinen sechs täglichen Stunden in mich selbst zurückzuziehen; und ich bitte Sie sehr, daraus eher alles andre, als ein verringertes Interesse an meinem Erziehungsgeschäfte zu schließen. Von der Anwendung jener Stunden werden Ew. Wohlgeboren die auf Ihren Befehl alle zwei Monate abzulegende Rechenschaft desto pünktlicher verlangen; ungern werde ich Ihre Erinnerung nötig machen; im Fall der Nachlässigkeit aber bitte ich Sie, dieselbe nicht zu sparen. Für Beschäftigung in den Abendstunden glaube ich auch in dem Falle gesorgt zu haben, daß Ew. Wohlgeboren die lateinische Lektion aussetzen wollen.

5.

. . . . . . 1798*.

1. Nicht genug kann ich Ew. Wohlgeboren danken für den Mut, den Sie mir seit einiger Zeit zurückgegeben haben. Mit aller Freimütigkeit werde ich jetzt, da ich von neuem ans Werk gehe, Ihnen meine Gründe für den zunächst zu befolgenden Plan und das, was ich als dazu erforderlich ansehe, vorlegen.

2. Mehr als ein Jahr hatte mich Ludwig beschäftigt; kaum ein Jahr war Karl der Gegenstand meiner vorzüglichen Sorge. Schon ist der letztere auf dem Punkte, ihrer minder zu bedürfen; unter dem Schutze Ew. Wohlgeboren kann vielleicht noch manches gedeihen, was ich in Ludwig einsenkte und was zuweilen unsichtbar wurde. Es kommt darauf an, ihn jetzt zu halten.

3. Dringend notwendig aber wird es, endlich einmal Rudolf wirklich zu erziehen. Ich wußte immer, daß ich ihn bisher nicht erzog, und hätte mir Vorwürfe darüber gemacht, wenn ich ihn eher als gerade jetzt hätte erziehen können. Er hat manches gelernt, ist vor manchem gehütet; ich darf auch sagen, daß ihm mancher einzelne gute, starke Eindruck tief in die Seele gegangen ist; aber auch manche Wirkung mußte ihn schief treffen, manche Nothilfe des Augenblicks war darauf berechnet, einst berichtigt zu werden; noch schwankt er, seine innere Richtung ist gänzlich unsicher; unterdessen sind Jahre und Kräfte gekommen, und es gilt kein Säumen mehr. Wahrscheinlich ist jetzt leicht, was bei 14- und 15jährigen Jünglingen fast unmöglich wird.

4. Der Druck und die Strenge des ganzen Hauses haben auf ihm gelastet; wie viel Lebhaftigkeit haben wir wohl da eingesperrt? und mit welchen Explosionen würde sie sich einmal Luft machen, wenn man ihr nicht wieder Auswege öffnete, die sichtbar entstandene Reizbarkeit linderte, den zurückgeschreckten Charakter wieder hervorlockte und ihn mit seinem guten Willen den Gegenständen vertraut machte, an denen er sich üben, stärken und veredeln soll?

5. Was Karl geworden ist, ward er in den Stunden, wo wir

* Dieser Bericht ist geschrieben, da der Winter nahte (Abs. 8). Als der Winter 1799/1800 bevorstand, löste sich bereits das Verhältnis Herbarts zur Steigerschen Familie. Herbarts Entschluß dazu stand am 4. September 1799 (s. Ziller, Herb. Reliq. S. 92 f.) schon fest. Der Bericht muß deshalb in den letzten Monaten des Jahres 1798 verfaßt sein, nicht 1799. Dazu stimmen auch alle Angaben desselben. Die Abwesenheit Herbarts während $2^1/_2$ Wochen, welche im 8. Absatz erwähnt wird, stimmt zu der Angabe in einem Briefe Böhlendorfs an Rist vom 10. Dezember, daß Herbart drei Wochen in dem anmutigen Wäldchen von Engistein zur Meditation über sein der Vollendung entgegenreifendes System sich aufgehalten habe.

2. Halten. Man erinnere sich an die „haltende Zucht" Allg. Pädag. 3, 5 Abs. 35.

allein waren, allein mit einander eine Hauptarbeit trieben. Da gab es täglich Gelegenheit, in seine Seele zu reden, das Unrechte nach und nach herauszuschaffen, den wilden Ungestüm einzuschläfern und die ersten, in seltenen Augenblicken schon früh hervorglänzenden sittlichen Gefühle, — die, ich bekenne es gern, nicht mein Werk sind, — allmählich anzuregen, zu erweitern, zu vervielfältigen und sie endlich zur Haupttriebfeder seines ganzen Handelns und Denkens zu machen. Er gewann bald meine Liebe, und ich schüttete sie ganz warm wieder in sein Herz, verhehlte ihm keine Freude, kein Entzücken, aber auch jeden Grad des Tadels, von der leisesten Berührung bis zur äußersten Härte, hat er empfinden müssen. Meine Strenge gegen ihn schien mehrmals Ludwig zu erschrecken, und ich selbst erschrak ein paarmal über die hoffnungslose Zerschlagenheit, in die es ihn niederstürzte, wenn ich von zertrümmerten Hoffnungen oder vom Verlust meiner Zuneigung sprach. Solchen Sturm habe ich nicht mutwillig erregt; aber aller Achtung und Verachtung habe ich, wie ich sie fühlte, ihren wahren Ausdruck gegeben. Und wie wahr und ganz Karl denselben fast jedesmal empfunden, — daran zurückzudenken ist mir unaussprechliche Freude.

6. Dazu ist Rudolf noch lange nicht fähig. Wie viel unrechte, in den Winkel gedrängte Empfindung werde ich geduldig wieder hervorkriechen sehen müssen, ehe ich sie herauswinden kann! Wie manches falsche Urteil werde ich in seiner ganzen Ungestalt auswachsen lassen müssen, bis der Irrtum groß genug wird, um sich selbst deutlich im Spiegel zu erblicken! Auch wir beiden werden unsere Stunden haben müssen, wo wir allein sind, wo ihm meine ganze Geduld allein gehört und wo er auch meine ganze Rückwirkung erfährt, so wie er sie durch sein Betragen selbst erzeugt hat. Unterricht wird die Veranlassung sein, uns zusammenzubringen; es bedarf dafür etwas, das Interesse, Gewicht, Zusammenhang und Mannigfaltigkeit vereinigt, um die Aufmerksamkeit zu halten und zu üben und der Belehrung vielfach veränderte Gestalten zu leihen; die Schwierigkeiten dürfen nicht zu groß und zu neu, der Gegenstand darf unseren bisherigen und künftigen Arbeiten nicht fremd sein.

7. Schon diese Rücksichten erinnern an die Iliade; es kommt hinzu, daß Rudolf über den Homer noch nicht hinaus ist, wie seine ganze Sinnesart zeigt; daß bei der Odyssee Karl ihm immer zuvoreilte, ihn dadurch unthätiger machte, ihm den Einfluß des Buches großenteils vorwegnahm.

8. Ew. Wohlgeboren werden bei der Stundentabelle bemerken,

8. Die Stundentabelle, welche diesem Bericht mitgegeben war, wie dem vierten, ist von Hartenstein nicht mitgeteilt worden. — Bezüglich der sechswöchigen Ferien Herbarts vgl. Abs. 5 des oben mitgeteilten Briefes desselben an seine Eltern.

daß ich für Freitag von 3—4 und Sonnabend von 2—4 keinen Unterricht angezeigt habe. Gegen diese drei Stunden würden, wenn es Ihnen so gefällig ist, regelmäßig die bemerkten vier Abendlektionen eintreten. Ich mache mir einige Hoffnung, daß das mit Ihrem und der Frau Landvoigtin Gutfinden ebensowohl übereinstimmen würde, als mit meiner eigenen Zeiteinteilung. Wünschen es Ew. Wohlgeboren, so werden die Knaben in diesen Stunden sich sehr leicht beschäftigen können; in meinem ganzen Vorschlage ist von eigener Lektüre noch nichts erwähnt. — Im verflossenen Sommer habe ich Karl manchen ganzen Nachmittag preisgegeben. Wie sehr es mir aber notwendig sei, mich mit Sorgfalt einzurichten, hat mich ein ernster Blick auf mich selbst erst noch kürzlich tief fühlen gemacht. Leicht war die ganze Überzeugung wieder lebendig, daß ich unter den gemachten Voraussetzungen und Verabredungen mich mit Recht glücklich schätze, an Ihren Vatersorgen teilzunehmen. Aber ich fand auch jene Verabredungen genau dem angemessen, was ich teils für meine Person, teils als Lehrer bedarf. Aus diesen Bedürfnissen waren schon vor anderthalb Jahren meine Bitten an Ew. Wohlgeboren hergeleitet, und einer Täuschung in Rücksicht auf ein Zuviel oder Zuwenig kann ich mich auch bis jetzt nicht zeihen. Wenn ich zu den $2^1/_2$ Wochen meiner letzten Abwesenheit auch die einzelnen Tage rechne, die vorher hin und wieder für mich ausfallen konnten, so bleibt doch von 6 Wochen noch fast die Hälfte übrig. Eine neue längere Entfernung noch während des Laufs des bevorstehenden Winters, könnte sie auch mit der Konvenienz Ew. Wohlgeboren sich reimen, würde mir besonders Rudolfs wegen gar nicht erwünscht sein; aber 2—4 Tage dann und wann herausgehoben, um eine eigene Arbeit zu fördern oder eine günstige Stimmung zu nützen, können leicht in eine Zeit treffen, wo gerade eine Übersetzung und eine Wiederholung zu machen ist, und können mir sehr bedeutend werden. Es dürfte auch seine Vorteile haben, daß solche Entfernungen nicht eben durch besondere Folgen sehr auffallend würden. Eine leise Nachfrage, ob es Ihnen nicht etwa gerade ungelegen sei, könnte wohl nur dadurch lästig werden, daß sie sich jeden Monat einmal wiederholen würde; darf ich hoffen, daß Ew. Wohlgeboren auch das entschuldigen würden?

9. Noch eine Kleinigkeit habe ich beizufügen. Ich rechne für Rudolf sehr auf Karl. Aber Karl ist mir ein viel zu strenger Hofmeister und seine Ermahnungen werden fast Neckereien dadurch, daß sie nicht prompt Gehorsam finden und sich so viel mehr vervielfältigen. Mancher Zank wird vermieden, und beide werden vielleicht milder gegen einander, wenn sie sich beim Aufstehen und Schlafengehen nicht sehen. Darum möchte ich, wenn sie es gut finden, wünschen, daß Rudolf auf eine Zeitlang mit mir zusammenschliefe.

5.

Brief an Karl Steiger.

Bremen, am 12. April 1800.
In Smidts Zimmer.

1. Ich bin hier allein; ich sollte ihm und seiner Gesellschaft auf sein Landgut nachgehen — der Regen wird ihm sagen, warum ich nicht komme.

2. Sehr mißmutig ging ich diesen Morgen zum Thore von Bremen hinaus gegen Oldenburg hin. Meine Mutter hatte gestern hier eintreffen wollen; die Pferde waren schon bestellt, um sie auf einer kleinen Besuchsreise von hier aus gleich weiter zu führen. Sie war ausgeblieben; was konnte sie abgehalten haben, als ein plötzlicher Rückfall in ihre Krankheit? Hin- und hergetrieben zu werden, bin ich jetzt nur zu sehr gewohnt. Ich machte mich also auf und wollte nach Oldenburg, zu sehen, was es wäre. Die erste Stunde Wegs lag hinter mir, da riefen ein paar Stimmen von einem Wagen; wir haben Briefe an Sie! Ich erbrach, es waren beruhigende Nachrichten von meiner Mutter und obendrein eine Einlage mit dem langersehnten Z. gesiegelt.

3. Die Herren Überbringer müssen mich sehr undankbar gefunden haben. In dem nahen Wirtshause zum Wartturm, wohin ich zurückging und wo sie anhielten, wäre es meine Schuldigkeit gewesen, weiter mit ihnen zu sprechen und zu fragen, ob ich ihnen in Bremen gefällig sein könne; das war auch meine Absicht, nur eine Minute wollte ich erst mit meinen Briefen allein sein und lief deswegen in ein eigenes Zimmer. Ich meinte recht eilig zu lesen, meinte der Freude mit Euch nur einen Augenblick gegönnt zu haben; aber den Herren hatte es zu lange gewährt, und sie waren nun auch schon lange fort. Gut, daß sie fort waren! Ich hätte Mühe gehabt, sie zu unterhalten. Der Wechsel der Gemütsbewegungen war zu stark und zu plötzlich — die Freude war zu ungestüm, ihr Stoß mußte in meinem, jetzt nicht starken Körper nachdröhnen. Das merkte ich vollends, da ich wieder in die Stadt kam; bis dahin war ich mit etwas mehr als verdoppelten Schritten gegangen. — Du weißt noch, wie ich zu gehen pflegte, wenn ich eben mit Dir eine Freude gehabt habe; in der Stadt ging ich aber nun langsam und freute mich, daß man sich zwischen der Alt- und Neustadt von Bremen über die Weser setzen lassen und bei der Gelegenheit im Schiffe ausruhen kann.

---

5. Ziller, Herbart. Reliquien, S. 98—106. — Vgl. Biographie S. 44. — In Abs. 2 bezeichnet der Buchstabe Z. das Siegel von Ziemssen, der nebst Eschen den Unterricht Herbarts im Steigerschen Hause fortsetzte, bis Segelken (April 1800) an Herbarts Stelle trat. Eschen verunglückte auf einem Ausflug in die Berge im Sommer 1800.

4. Wären doch alle Stöße so leicht zu überstehen, wie die Stöße der Freude! Denn wenn Du etwa bedauern solltest, daß Dein Brief mit unter denen war, die mich so übermäßig freuten, so sage ich Dir zum Trost, daß ich mich diesen Abend wieder vollkommen wohl befinde. Vielleicht strafe ich Dich indessen mit einem übermäßig langen Briefe — willst Du Dich der Strafe entziehen, so wirf ihn ungesehen ins Feuer! —

5. Ich weiß, lieber Karl, Du wirst so böse nicht sein; und in der Hoffnung schreibe ich weiter.

6. Könnte dieser rechte Arm Dich erreichen, könnte er Dich, wie sonst, an mich ziehen und an meine Brust drücken, ich gäbe Dir den ersten Kuß dafür, daß Du mich unter Ziemssens Siegel nach Deiner Hand nicht vergebens hast suchen lassen. Sage Deinen Brüdern: ich hätte zwar in Ziemssens und Eschens Briefen recht viel sehr angenehme Sachen von ihnen gelesen, könnte mir auch allerlei Ursachen denken, wodurch sie dasmal vielleicht am Schreiben verhindert wären; entbehrte aber doch ungern das Vergnügen, was mir auch schon ein paar Zeilen von ihnen gemacht haben würden. Über das schnelle Gelingen Deiner Arbeiten preise ich Dich glücklich. So bald hatte ich es nicht erwartet, daß Du einer Erklärung des Plutarch rasch würdest folgen und den Xenophon mit Leichtigkeit für Dich lesen können. Mit dem letztern wirst Du wohl beschäftigt sein, da Ihr auf dem Lande allein seid.

7. Du fängst also jetzt an, zu einem freiern Gebrauche der reichen Schätze fähig zu werden, die Dir die griechische Sprache darbietet. Wenn Du mit gleicher Kraft eine Zeitlang vorwärts dringst, so muß es Dir bald möglich sein, Deine griechische Lektüre großenteils selbst zu wählen, nach Belieben nachzusehen, zu vergleichen, die Bücher hinten oder vorn aufzuschlagen — und die Sprache über dem Inhalt zu vergessen. — Wie wirst Du nun diese Kenntnis benutzen?

8. Deine guten Lehrer und ich haben darüber manches gedacht und gesprochen und werden es ferner thun. Aber Du thätest sehr übel, wenn Du Dich auf uns allein verlassen wolltest. Ich weiß, es wird Dir schwer, für Deine Gedanken und Empfindungen den Ausdruck zu finden. Doch die Sprache Deiner Empfindungn kenne ich wohl und wünsche Dir nichts weniger, als eine frühe Fertigkeit, sie in schöne Worte einzuhüllen. Aber daß auch Deine Gedanken sich nicht ganz

---

7. Die erziehende Kraft der Griechen hat Herbart an seinem „lieben" Karl erprobt. Am 4. September 1799 schrieb er an Smidt: „Freilich haben wir vom Sophokles und Plato nur erst von jedem ein Stück gelesen — von der Odyssee lasen wir in der ersten Stunde auch nur 3 Verse, in der letzten flog er durch 145 Verse in 3/4 Stunden." Karl war damals kaum 12 Jahre alt. Im Laufe eines Jahres waren es 15 Bücher geworden.

aussprechen, ist teils ein Beweis, daß Du noch nicht deutlich genug denkst, teils zwingt es Deine Lehrer, immer noch halb im Dunkeln zu gehen, zu raten und zu versuchen, worin und wie sie Dich unterrichten sollen. — Du hast ohne Zweifel beim Krito, beim Leben des Romulus und des Theseus mancherlei gedacht; wie gern hätte ich etwas davon in Deinem Briefe gelesen! Hoffentlich erhalte ich bald etwas von der Art; denn Du versprichst mir, was Dich vorzüglich interessiert, kurz niederzuschreiben. Das wird Dir schwer werden, sagst Du. Ich glaube es, denn man lernt nicht ohne Mühe die Kunst: leere Worte zu vermeiden und in wenig Worten viel zu sagen — und in dieser Kunst wird meine Bitte Dich üben. Die genaue Erfüllung derselben ist mir aber vorzüglich in der Rücksicht unumgänglich notwendig, weil ich Dir, je älter Du wirst und je weiter Du kommst, desto weniger einen verständigen Rat geben kann, wenn nicht der Gang Deines Geistes und Deines Interesses mir vor Augen liegt.

9. Ich bleibe nicht in Oldenburg, sondern gehe in wenigen Wochen nach Göttingen, und dort werde ich manche Arbeiten mit Dir zugleich treiben. Wie nützlich für Dich — wie angenehm für mich, das wird großenteils davon abhängen, wie deutlich Du Dich mir darzustellen weißt. Du wirst im Sommer den Phädon lesen? Dein Herr Vater ist es also zufrieden? Bei diesem Buche ist besonders viel zu denken; sage mir Deine Meinung und frage mich, so kann ich Dir forthelfen. Besonders sage mir, welcher von den 3 Schriftstellern, Xenophon, Plutarch oder Plato, Dir am meisten Vergnügen macht? Und welcher Dir am meisten zu denken giebt? Verwechsele diese Fragen nicht und beantworte jede einzeln.

10. Was Du mir schicken willst, das schreibe nicht gleich ins Reine. Schreibe überhaupt nicht gleich, sondern denke erst über Deine Gedanken wieder nach; prüfe sie, überlege, was falsch, was unter gewissen Einschränkungen wahr, was noch allgemeiner wahr sein möge, als es Dir zuerst erschien. — Bemerke, wie stark, wie wohlthätig oder nachteilig diese Gedanken auf Dein Gefühl wirken, ob sie stark genug sind, oder noch kräftiger, deutlicher, mehr zur Gewohnheit werden müßten, um Dich im Handeln, in Versuchungen, in Gefahren nicht zu verlassen, Dich rasch und sicher zu führen — wenn Dir die Gedanken entfliehen, scheue die Mühe nicht, sie immer wieder zu sammeln, ganze Tage damit zuzubringen, und tröste Dich mit mir, der ich oft 3 Tage lang bloß nachdenke, und erst am vierten eine Feder ansetze — gehe dem, was Dir dunkel ist, nach, kehre es, wende es hin und her, denke es in allerlei Verbindungen, in Bildern und Beispielen — denke es gehend und stehend, sitzend und liegend, im Zimmer und im Freien — bleibt Dir aber die Sache dunkel, so muß sie sich wenigstens in eine deutliche und bestimmte Frage fassen lassen, und

wem Du dann diese Frage vorlegst, der wird an der Art, wie Du Dich ihm darüber äußerst und seine Winke auffassest, sehen können, wie viel oder wenig, wie scharf- oder stumpfsinnig Du darüber schon gesonnen habest — und wie fähig oder unfähig, wert oder unwert Du der Belehrung seist. — Bist Du dann mit Dir einig, was Du schreiben willst, so suche es zu ordnen, zurecht zu stellen, in Anfang, Mittel und Ende zu scheiden. Die Veranlassung Deines Nachdenkens wird gewöhnlich den Anfang machen können; dann wird die Anzeige des Hauptgegenstandes ihren Platz finden; Erklärungen, Beweise, Zweifel, Antworten, Entscheidungen, Bestätigungen — das wird in einer längern oder kürzern Reihe folgen können. — Was Du mir überschicken willst, soll und kann freilich nur kurz sein, weil es vielerlei sein muß (einige Briefblätter, recht eng vollgeschrieben, kannst Du indes immerhin zur Zeit schicken) aber gerade das Kurze bedarf — damit es von Inhalt gehörig vollgedrängt sei — vorzüglich der Ordnung und eines vorgegangenen reifen Nachdenkens. Wenn Du Dich zum Schreiben setzest, so künstle nicht lange über den Anfang, und schreibe überhaupt etwas rasch alles nieder; aber wenn es im Entwurf vor Dir liegt, dann sieh es sorgfältig durch, dränge zusammen, schneide das Überflüssige weg, ergänze, was fehlt, berichtige die Sachen, schleife den Ausdruck — arbeite es ganz um, wenn es not thut, zwei-, drei-, viermal, beharrlich und unverdrossen, bis es Dir recht ist. Dann zeige es Deinen Lehrern. — Wenn sie es Dir raten, schreibe es ab und schicke es mir. — Ich verlange zwar nicht, daß alles, was ich von Dir erhalte, bis auf diesen äußersten Grad Deine Kraft angespannt habe; jedoch je besser Du Dich selbst ausarbeitest, desto bessere Hilfe kann ich Dir leisten, und schon Deiner Übung wegen dürfte es ratsam sein, daß Du alle Monate einmal, 3 bis 4 Tage nach der Reihe Deine übrigen Arbeiten ganz aussetzest, um die den Monat hindurch gesammelten Materialien auf diese Weise zu verarbeiten. Ersuche Deine Eltern und Lehrer um Erlaubnis dazu in meinem Namen. Es kann Deine übrigen Arbeiten gar nicht bedeutend stören, wohl aber ihnen eine vortreffliche Beförderung geben. — Selbst von Deinen Briefen an mich, die übrigens immer noch so kunstlos als möglich bleiben mögen, wünschte ich doch, daß Du sie, wenn sie nun hingeschrieben sind, noch einmal aufmerksam durchläsest, um die Fehler gegen die Orthographie, Grammatik und Regeln des Stils darin zu verbessern; sie auch allenfalls, wenn Du gerade Zeit hast, noch einmal abzuschreiben. Fehlt aber die Zeit, dann ist mir das Eiligste das Liebste; ich mag keinen Brief einbüßen, damit Du für mich ein Exercitium machen könnest. Dies letztere bemerke besonders, wenn Du mich lieb hast; es sei Dir mehr empfohlen, als alle die andern schönen Regeln. Sklavisch binden sollten Dich über-

haupt diese Regeln, die mehr hingeworfene Weisungen sind, gar nicht. Jeder Gegenstand fordert seine eigene Art zu arbeiten, und manches wirst Du am besten ohne alle Umstände so schreiben, wie es Dir zuerst einfällt. Was von der Art sei? — das erfinde selbst!

11. Über allen den Anstrengungen für Deine Bildung — über aller der Aufmerksamkeit auf Dich selbst — wirst Du darüber auch nicht vergessen, daß es Pflichten giebt, die mit Deiner Bildung nicht zusammenhängen, die ihr sogar entgegen sein können — und die Du gleichwohl um anderer Menschen willen erfüllen sollst? — Bis jetzt noch verschont Dich Dein Schicksal mit den schweren Pflichten dieser Art — und wenn Du nur acht giebst, daß Deine Schwester Henriette Dich nicht rauh und ungefällig finde — daß Du nicht Rudolfs wegen mit Dir unzufrieden sein müssest — so werden die kleinern Aufmerksamkeiten, die Du Deiner Umgebung schuldig bist, Dir hoffentlich auch mehr und mehr von selbst ins Auge fallen. Zu einer kleinen Übung Deines Urteils über Dich selbst in dieser Rücksicht kann es dienen, wenn ich Dir eine Stelle Deines letzten Briefes an mich, die Du ohne Zweifel in der besten Meinung von der Welt hingeschrieben hast, noch einmal vorlege. „Zwar weis (weiß) ich, daß es mir etwas schwer sein wird, das Interesante, (Interessante), was mir den Tag über auffallen mag, zu finden; aber doch weil sie (Sie) es mir raten und weil (,) was sie (Sie) mir raten (,) zu meinem Nuzen (Nutzen) ist, will ich es gerne thun."

12. (Verliere nicht über die in Klammern angemerkten orthographischen Fehler die gute Laune; ich habe sie auch nicht darüber verloren.) Wie nun, wenn ich Dir nicht geraten, sondern darum gebeten hätte — und zwar nicht um Deines Nutzens willen, sondern zu meinem Nutzen oder zu meiner Freude? Hättest du mir es dann abschlagen sollen? — Es versteht sich, daß Du voraussetzest, ich werde nicht eines thörichten Einfalls wegen etwas von Dir verlangen, das Dir viel Zeit und Mühe kostet; sondern es werde ohne Zweifel für mich zum wenigsten so viel Wert haben, als Dir Deine Mühe wert sein kann. Wie aber, wenn mein Zweck zum Beispiel bloß der gewesen wäre, daß ich die Erziehung, die ich Dir gegeben habe, aus dem Erfolge hätte beurteilen wollen, den sie bei Dir zurückläßt? Hättest Du dann die Mühe für mich nicht übernehmen mögen? Hättest Du die Zeit lieber angewandt, um selbst zu lernen? Ich erwarte Deine Antwort in Deinem nächsten Briefe.

13. Über Dein Betragen gegen Rudolf schweigt ihr diesmal alle zusammen. Eschen und Ziemssen sind aber mit Rudolf zufriedener; darf ich nun wohl daraus schließen, daß Du es ihm vielleicht auch leichter machst, gut zu sein? — An den kleinen Franz möchte ich Dich wohl auch erinnern. Ganz vergessen werden darf er wenigstens nicht;

denn wenn sich Gelegenheit findet, seinen Fassungskräften früh etwas in die Hände zu spielen, so ist für die Zukunft viel gewonnen. Doch wir wollen das zuerst mit Herrn Segelken überlegen. Segelken statt Brohm — davon wird Dir Dein Vater schon erzählt haben. Brohm, Boimelburg, Stolz, Segelken — Dir sind das alles jetzt nur bloße Namen; denn Du kennst keinen davon — weißt nicht, welcher von ihnen zu Dir und Eurem ganzen Hause am besten gepaßt haben würde — weißt nicht, wie die Leitung eines jeden Dich anders verändert haben möchte — ich weiß es auch nicht, ob ich gleich zu jedem von ihnen im ganzen genommen Zutrauen hatte — sie selbst können es nicht wissen; — können ebensowenig wissen, ob der Aufenthalt bei Euch ihnen zuträglicher gewesen sein würde, oder ob ihnen so besser ist. — Brohm scheint sehr zu zweifeln, ob die Herren, die ihn in Berlin zurückhalten, ihm einen Dienst leisten. — Herr Boimelburg wäre lieber in der Schweiz als in Polen gewesen, ob er gleich dort eine außerordentliche Einnahme hat. — Ich selbst kam zu Euch und mußte wieder gehn, ohne viel zu wissen, wohin ich kam und ging. So würfelt das Schicksal um uns.

14. Daß es doch mehr als ein bloßes Würfelspiel sei — meinst Du, es sei wichtig, das einzusehen und glauben zu können? Wollen wir das im Sommer versuchen?

15. Herr Segelken schlägt eine sehr vorteilhafte Stelle aus, die ihm (wenn Oth sich nicht irrt) hier in Bremen angeboten wurde — und verläßt, also sein Vaterland, woran die Bremer, so viel mir ihrer bekannt sind sonst sehr zu hängen pflegen — um zu Euch zu kommen. Vielleicht hat meine gute Meinung von Dir etwas dazu beigetragen, die er durch meine Jenaischen Freunde erfahren haben kann; denn ich selbst habe ihn dort nur bloß gesehn, weil mich damals jene Freunde, die ihn noch nicht genau genug kannten, auf ihn auch nicht aufmerksam machen konnten. Was man mir aber jetzt von ihm schreibt und was ich hier in Bremen allgemein von ihm höre, das läßt mich sehr bedauern, nicht durch mündliche Unterhaltung diejenige Freundschaft mit ihm angefangen zu haben, der er jetzt von meiner Seite dadurch

14. Der Gedanke einer vernünftigen Weltregierung beschäftigt H. in diesen Zeiten mehrfach. Er hat die Aufmerksamkeit seines geliebten Karl allmählich auf denselben hingelenkt und schreibt — ebenfalls im April 1800 — an Eschen: „Zwar ist der Augenschein nur Schein der Dauer und des Allgemeinen. Aber die Erfahrung kann ja auch nur einzeln das Allgemeine bewähren, — kann in wenigen Jahren nur wenige Glieder der Reihe aufstellen, von der das ganze Leben nur eine Probe ist...... *ὁ βίος πάροδος*. Es ist ein Bleibendes im Wandel" ... Damit verbindet sich dann der weitere Gedanke, daß diese vernünftige Welterziehung dem Menschen die Aufgabe zuweise, ihre Zwecke durch „Bildung der Menschen" an seinem Teile zu fördern.

15. Oth (oder Otth) war Unterhändler zwischen Segelken und Herbart.

gewiß ist, daß er sich um Eure Bildung Verdienste erwirbt. Dich bitte ich vor allen Dingen, ihm mit Gefälligkeit jeder Art, wo Du kannst, entgegenzukommen; und ich hoffe es von Deinem wachsenden Verstande, daß Du es mehr und mehr ausfinden wirst, wie Du dem guten Willen Deines Lehrers — ohne ihm vorzugreifen — die Wege bahnen könntest. Merke auf, ob er sich über etwas mit Dir zu unterreden wünscht, verfolge dann das Gespräch dahin, wohin er es lenkt, sage bescheiden Deine Meinung, wo Du eine hast — am besten fragweise; hüte Dich, entscheidend zu urteilen, das würde das Gespräch leicht zerreißen — denke nachher über die Unterredung nach und suche sie zu gelegener Zeit fortzusetzen. Schreibe mir, ob Du ihn leicht verstehst und worüber Du mit ihm am liebsten sprichst.

16. Du siehst, mein geliebter Karl — meine Wünsche sind um Dich; und mein Geist möchte auch bei Dir sein und sich mit dem Deinigen vereinen. Mein Zutrauen zu Dir siehst Du auch — denn könnte ich es sonst erwarten, daß Du Dir diese Papierblätter nützlich machen würdest? Bleibe Du der meine, so wie ich

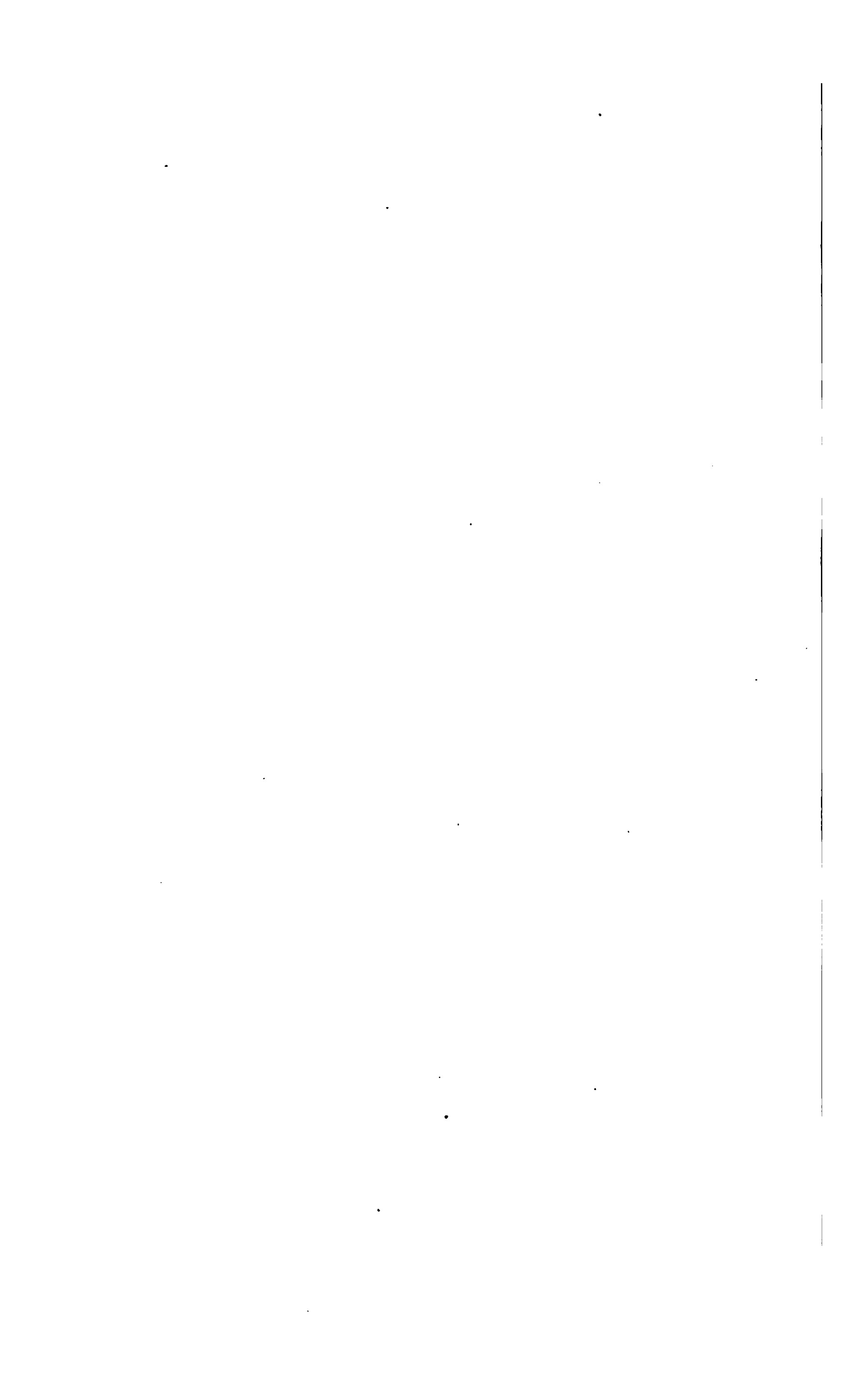
der Deine
Herbart.

Magst Du diesen Brief dem Herrn Segelken zeigen? Es wird ihm vielleicht lieb sein, wenn wir mit einander sprechen. Es soll ganz in Deinem Willen stehen.

II.

Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Studien.

1801.



Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Studien.

1. Zufällige Unterhaltungen über Angelegenheiten der Erziehung und des Unterrichts, und über meine bisherigen Versuche in diesem Fache, haben mir das Vergnügen verschafft, mehrere, mir sehr schätzbare, Urteile, meinen Meinungen über jene Dinge, geneigt zu finden. In eben diesen Gesprächen haben Freunde das gütige Zutrauen geschöpft, daß ich fähig sei, an der Besorgung des hiesigen öffentlichen Unterrichts teil zu nehmen; wenigstens kann ich mir bis jetzt nicht schmeicheln, dasselbe für bestimmtere Proben zu verdienen. Da nun meine Freunde auf dies Zutrauen Vorschläge gründen wollen, so glaube ich, es liege mir ob, eine kurze Übersicht meiner pädagogischen Ideen beizufügen, um sie, zugleich mit jenen Vorschlägen, der höhern Prüfung und Entscheidung zu unterwerfen. Ich hoffe, dies werde soviel weniger unzeitig sein, da ohnehin an zweckmäßigere Einrichtungen auf der hiesigen Schule gedacht wird. Auch verträgt sich der Plan, den ich im Sinne trage, sehr wohl mit einer allmählichen stufenweisen Einführung; jeder Schritt ist ein Versuch, dessen Erfolg den nächstfolgenden Schritt leiten und rechtfertigen muß. Zum Anfange würde ich einer einigermaßen freien Disposition über 12 Lehrstunden bedürfen, die ich selbst übernähme. Daß diese in das Ganze des gesamten Schulunterrichts sich gehörig einfügen würden, darf ich von meinem Einverständnis mit Hrn. Prof. Rump erwarten, wovon ich so glücklich bin, schon die Versicherung zu besitzen.

2. Es sei mir erlaubt, zuvörderst an einen bekannten Streit der alten Pädagogik mit der neuern, zu erinnern; ich meine den über die alten Sprachen. Es mußte in unserm Zeitalter auffallen, daß die gepriesenen römischen und griechischen Schriftsteller nur äußerst wenigen Individuen den großen Nutzen gewähren, für den man gleichwohl die

---

1. Über die Veranlassung zu diesem Aufsatze, welcher Anklänge an den dritten Bericht an Herrn von Steiger zeigt, s. Biographie S. 45 f. Der obige Text folgt der Kehrbachschen Ausgabe (I S. 129 f.).

2 stellt den Ansichten der Neueren — der Philanthropisten — die der Verfechter der klassischen Studien — der Neuhumanisten — gegenüber.

jungen Leute alle arbeiten läßt; daß hieraus für die Mehrheit derselben ein großer Verlust an Zeit, aber ein noch weit größerer und weit verderblicherer an Lust und Kräften entspringt; daß uns im Gegenteil die wachsende Ausdehnung der Wissenschaften, besonders die große Menge der gemeinnützigen Kenntnisse, immer dringender mahnt, mit der gemessensten Sparsamkeit die Zeit zum Unterrichte nur für das wirkliche Fruchtbare und Wohltätige zu benutzen. — Hierauf antwortet die alte Pädagogik: es sei unmöglich, daß aus der Zusammenhäufung von allerlei Stückchen aus der Naturbeschreibung, der Geschichte, der Physik, der Psychologie, der Sittenlehre u. s. w., welches man unter dem Worte gemeinnützige Kenntnisse zu befassen pflegt, — jemals etwas Gründliches werden könne; dadurch werde eine Seichtigkeit, ein Hang zur Bequemlichkeit, ein eitler Vielwisserstolz entstehn, der vom Denken sogar auf den Charakter übergehn müsse. Die Wurzeln aller Kenntnisse seien in den alten Sprachen niedergelegt; so auch die ersten kräftigsten, herzlichsten Äußerungen aller Gefühle. Nur durch die unmittelbare Beschauung der antiken Muster könne man sein Gefühl stärken, seinen Geschmack bilden, Maß und Ziel in allen Dingen lernen; vor der Einseitigkeit, vor der Flachheit sowohl als vor den Übertreibungen der Neuern sich bewahren. Wer nicht durch Hilfe der Alten sich tief hinein gedacht und hinein empfunden habe in die Vorzeit, werde fast unvermeidlich in den Vorstellungsarten der heutigen Welt befangen bleiben; werde niemals weder die Kräfte des Menschen, noch die Grenzen dieser Kräfte richtig beurteilen können. — Manche Erscheinungen unserer Tage, über die man allgemein klage, seien aus der Vernachlässigung des Studiums der Alten entstanden; von noch sehr viel mehreren Übeln werde man unsere Zeit heilen können, wenn man, anstatt jenes Studium zu beschränken, es vielmehr vollends in seine Rechte einsetze, deren es noch niemals ganz genossen habe.

3. Das Gewicht der Gründe auf beiden Seiten, und die Hochachtung, welche so manchen Männern gebührt, die mit ihrem Ansehen beide Teile unterstützt haben, — läßt wohl kaum noch zweifeln, daß beide nothwendig zugleich recht haben müssen.

4. Unglücklicherweise pflegt ein solcher Streit allerlei unvorsichtige Vereinigungsversuche hervorzubringen, durch welche man alle Vorteile der entgegengesetzten Methoden zugleich zu gewinnen sucht, aber eben dadurch sich der einen und der andern beraubt.

5. Wirklich sind die neuesten Erziehungsbücher so voll von Vorschriften, was alles, und in welchem bunten Stundenwechsel, und durch wie unzählig viele Kunstgriffe es gelehrt werden solle, daß nur ein seltner Überblick des Lehrers dies Gewebe immer an allen Orten zugleich würde handhaben, — und nur eine noch weit seltnere Fassungsgabe des Lehrlings, das, was zu so vielen verschiedenen Zwecken ihm

angebildet wird, in den einen einfachen Zweck eines festen, gleichmütigen, lautern Charakters, aus dem doch seine ganze künftige Geschäftigkeit hervorgehen soll — würde vereinigen können. Die Mannigfaltigkeit erdrückt hier sowohl die Gründlichkeit, — welche eine lange anhaltende Beschäftigung mit einer Sache erfordert; als die fröhliche Leichtigkeit, — welche sich mit einem gewaltsamen Umhertreiben durch die Fächer des Wissens, eben so wenig, als mit der Einförmigkeit ununterbrochener Gedächtnisübungen, verträgt.

6. Diese Art von Vereinigungen also mißlingt. Könnte man aber den Grund des Streits entdecken, so hörte vielleicht der Streit von selbst auf.

7. Wenn man einen aufmerksamen Blick auf die Methode wirft, nach welcher Knaben und Jünglinge in die alte Litteratur pflegen eingeführt zu werden: so zeigen sich in dieser Methode leicht die Spuren jener, jetzt völlig vergangenen, Zeit, da dem Gelehrten die Gelehrten-Sprache, die lateinische, werter und geläufiger sein mußte, als seine rohe, zu Geschäften unbrauchbare, Muttersprache. Damals, als die schwachen Reste römischer Kultur noch der einzige Haltungspunkt waren, an welchem alles andre Wissen wieder hervorgezogen werden mußte, damals war es natürlich, daß man die Jahre, und den Überdruß der Jugend, nicht scheute, nur um das große Werk zu vollbringen, die deutsche Zunge in eine römische zu verwandeln. Ohne eine so dringende Notwendigkeit, — wie hätte man darauf verfallen können, die Jugend zuerst nach Rom, und nicht vielmehr in die Schule Roms, nach Griechenland zu führen? Denn wenn wir heutzutage noch bei den Alten lernen müssen, so ist doch nicht zu leugnen, daß die Römer, auch in ihren besten Zeiten, noch weit mehr im eigentlichen Verstande Schüler der Griechen waren. Virgil findet sich im Homer wieder, Terenz übersetzte den Menander, Cicero ließ die Stoa lateinisch reden, und einige wenige Fragmente griechischer Oden reichen hin, uns die Quellen der Horaz'schen Oden anzudeuten. In die Geschichte, in die ganze Verfassung der Römer hat sich unaufhörlich ein feiner Strom griechischer Kultur ergossen; nur daß er hier nicht in seiner ursprünglichen Reinheit blieb; nur daß der Nachahmer, zudem wenn er eines so wilden Ursprungs ist, wie der Römer, nie die Gewandtheit, nie die natürliche Energie seines Meisters gewinnt, und dagegen in den falschen Zieraten einer mißverstandenen Kunst zu glänzen sucht. Es ist unter andern dieser Fehler, vor dem wir Schutz suchen bei den Alten, aber vor ihm mußte der Römer zu den Griechen entfliehen. Der Kontrast zwischen dem Stil der griechischen und der römischen Schriftsteller ist aufs wenigste ebenso auffallend, als der zwischen dem römischen und dem französischen Ausdruck.

8. Man bemerkt, daß Kinder von Kindern am leichtesten sprechen lernen. Sollte nicht noch weit besser die Jugend von der Jugend empfinden lernen? Nur müßte hier die Lehrerin eine gebildete, erhöhte, idealisch schöne Jugend sein. Einst lebte ein solches Ideal; und das Glück hat uns ein redendes Gemälde desselben aufbehalten, — in den griechischen Schriftstellern. Wer als Mann den Homer liest, den wird ein häufiges Lächeln anwandeln, wie wenn er der Geschäftigkeit eines rüstigen Knaben zusähe. In das nämliche Lächeln lösen sich häufig die Anstrengungen des Denkers auf, der den Plato liest, und freilich hier so wenig wie bei Xenophon diejenige Belehrung findet, die für unser Zeitalter eine reife, männliche genannt werden könnte. Es ist daher ein Herabsteigen, nicht ein Emporklimmen, wenn man in spätern Jahren die Griechen liest, obgleich auch dieses sein großes Interesse hat, wie wenn der bejahrtere Mann sich in die Kreise liebenswürdiger Jünglinge mischt, um hier seine verlorene Lebhaftigkeit einmal wieder zu sehen, und zum Stoff seiner Betrachtungen zu machen.

9. Jetzt pflegen Homer und Plato, wenn sie überall noch gelesen werden, doch weder dem ihnen eigentlich angemessenen frühen, noch dem reifen Alter, sondern vielmehr demjenigen in die Hände gegeben zu werden, für das sie am allerwenigsten taugen; jungen Leuten nämlich, die gerade eben sich über sie erhoben haben, ohne gleichwohl schon fähig zu sein, sie als den Gegenstand ihres Nachdenkens zu benutzen. Der Jüngling beschäftigt sich am wenigsten gern mit dem Knaben, dem er nur eben entwachsen ist; und es würde ihm schädlich sein, wenn man ihn dazu zwingen wollte. — So geordnet ist also die Lektüre der Griechen ein wahrer Rückgang. Und die ganze alte Litteratur, so geordnet, daß man Kinder mit den, so vieles voraussetzenden römischen Schriftstellern quält, die gerade in die spätern Jünglingsjahre fallen sollten; und daß man die frühern Griechen, die nun notwendig noch länger zurückgelegt werden mußten, hierauf folgen läßt: — so gestellt, ist diese unschätzbare Sammlung von Denkmälern, welche uns, in ihrer wahren Folge, den Menschen in seinem natürlichen Wachstum so trefflich vergegenwärtigt, in eine gänzlich verdrehte, torturähnliche Lage gebracht, in welcher sie unmöglich der Jugend ihre Reize zeigen, unmöglich die Liebe derselben gewinnen kann, und sich ihr umsonst zur Führerin durch die Jahre des Unterrichts anbietet.

10. Es sind seltne Fälle, daß ein Knabe sich durch Fleiß und Genie über die Unzweckmäßigkeiten der gegenwärtigen Lehrarbeit

8. Vgl. 3. Bericht an Herrn von Steiger Abs. 11 und Allg. Pädag. Einl. Abs. 19 f.

wegarbeitet; aber wenn er auch einzelne Schönheiten eines einzelnen alten Schriftstellers auffaßt, wenn er sich selbst bis zum Enthusiasmus dadurch bewegt fühlt: — welcher weite Unterschied noch zwischen hier und zwischen dem immer lebhaften, immer steigenden Interesse, mit welchem er die ganze alte Litteratur in ihrem Zusammenhange verfolgen würde, wenn sie, wie es in ihrer Natur wirklich liegt, mit ihm vom gleichen Punkte ausgegangen wäre, und in ihrem Fortgange mit dem seinigen immer gleichen Schritt gehalten hätte!

11. Die neuern Pädagogen, welche die alten Klassiker aus den Schulen verbannen wollten, legten die Voraussetzung zum Grunde: daß diese Bücher der Jugend kein Interesse abgewönnen, noch abgewinnen könnten und sollten, weil sie der Natur des frühen Alters durchaus nicht angemessen seien. Damit stimmen die Betrachtungen, welche ich vorhin anzudeuten versuchte, ebenso vollkommen als mit der leidigen Erfahrung zusammen, — sofern von der gewöhnlichen Methode die Rede ist. Jene Voraussetzung würde sich aber vollkommen in die umgekehrte verwandeln, und der Grund des Streits wäre gehoben, wenn man die griechische Litteratur auf die angegebne Weise benutzte. Denn diese paßt, wenn man sie nur der Zeitfolge ihrer Entstehung nach ordnet, so ganz für die Jugend, wie man niemals hoffen kann, daß irgend ein neuerer Schriftsteller etwas für dieselbe werde schreiben können. Er wird sich vielleicht trefflich in die Kinderjahre hinein *denken*, aber unmöglich kann er sich in sie hinein *fühlen*. Über dem Bemühen, sich recht in die jugendliche Seele zu *vertiefen*, wird er in Gefahr geraten, dieselbe auf dem Punkte, wo sie steht, *festzuhalten*; anstatt dem *Streben*, womit sie schon von selbst von diesem Punkte *hinwegeilt*, fortzuhelfen. —

12. Ein Unterrichtsplan, nach jenen Betrachtungen entworfen, würde den Vorteil einer großen *Einfachheit*, einer äußerst leichten *Übersicht* haben. Wo man die Jugend zu irgend einer Erhebung des Geistes vorbereiten wollte, da sähe man nur nach, welchen Weg die natürliche Entwickelung des menschlichen Geistes von selbst genommen habe; jene alten Dokumente würden zugleich die Anweisung, und die Mittel zur Ausführung an die Hand geben.

13. Auch einer großen *Geschmeidigkeit* in der Anwendung, darf sich diese Methode rühmen. Für jedes Alter, für jede Stufe der Jugendbildung ist die alte Litteratur so reich an Hilfsmitteln, daß man sich im Gebrauch derselben mit großer Leichtigkeit nach den verschiedenen Anlagen und Temperamenten richten kann. Sie in ihrem ganzen Umfange mit der Jugend durchzugehen, würde bei den meisten ganz un=

---

11. Von dem fehlerhaften Bemühen der Erzieher, sich zum Kinde „herabzubiegen", spricht Herbart auch in der Einl. zur Allg. Pädag. Abs. 19.

möglich sein; man kann aber aus dem was für jedes Alter gehört, so viel und so wenig herausheben, als die Bedürfnisse und Fähigkeiten eines jeden verlangen; und der Zusammenhang des Ganzen läßt sich immer durch mündliche Erläuterungen leicht ausfüllen, wenn man nur nicht durch unzeitige Vorsprünge den Hauptfaden zerrissen hat.

14. Die Schwierigkeiten der griechischen Sprache sind zwar weit größer als die der lateinischen. Aber eben dies ist ein Grund, jene Sprache, damit sie länger gelernt werden könne, eher anzufangen als diese. Die zarte Jugend dadurch mehr als gewöhnlich anzugreifen, darf man gar nicht fürchten, denn die Schwierigkeiten des Griechischen liegen nicht in jedem einzelnen Schriftsteller beisammen, sondern sie beruhen eben darauf, daß diese Sprache eine so lange Reihe von Jahrhunderten hindurch, und an so vielen Orten, folglich auch in so vielerlei Gestalten geschrieben worden ist; daher jeder Schriftsteller sein eigenes Studium erfordert. Dies drückt den, welcher sich ihrer aller auf einmal bemächtigen will; aber durch die Verteilung derselben auf die verschiedenen Alter, für die sie gehören, werden auch die Schwierigkeiten verteilt, und unmerklich gemacht. Homer kann einem Knaben kaum so viel Mühe machen — wofern man nicht sogleich auch eine vollständige Grammatik lehren will, — als Cornelius Nepos. Zwar die Mannigfaltigkeit der Wörter ist dort größer; dagegen hat jener eine weit leichtere Konstruktion vor diesem voraus.

15. Die ganze angegebne Veränderung der Methode würde in der übrigen Ordnung der Studien keine große Revolution hervorbringen. Sie würde nur einige Nachgiebigkeit von derselben verlangen, hauptsächlich in Rücksicht auf Latein und Geschichte; und auch hier nur in den untern Klassen. Denn in den beiden obersten, besonders in Prima würden die römischen Schriftsteller und die Universal- sowohl als Staaten-Geschichte, nebst den neuern Sprachen recht eigentlich ihre Stelle finden, und alsdann hoffentlich mit beträchtlich vermehrtem Interesse getrieben werden. Nur daß die frühere Jugend in der Geschichte nur in dem Maße würde fortrücken dürfen, als ihre Fähigkeiten es ihr möglich machen, sich in die verschiedenen Zeitalter lebhaft hinein zu versetzen. Wäre im Lateinischen schon ein kleiner grammatikalischer Anfang gemacht, so ließen sich ebenfalls dann und wann ein paar Stunden anwenden, damit das schon Gelernte nicht wieder in Vergessenheit geriete. Übrigens hilft auch die griechische Sprache, die römische zu erleichtern.

16. Der Anfang müßte bei Knaben von 8—10 Jahren mit Homers Odyssee gemacht werden. Es ist unmöglich hier in der Kürze zu beschreiben, wie sehr noch insbesondre dieser Schriftsteller und

14. Vgl. Umriß pädag. Vorles. § 283.

dieses seiner Werke, teils zur frühen Lektüre geeignet ist, teils alle die ersten notwendigen Grundlagen zur Entwickelung des Geistes so vollständig herbeischafft. Ich bemerke nur, daß nie ein Buch größere Einflüsse in die ganze Litteratur aller Zeiten gehabt hat, als die Homerischen Gesänge. — Jeder gebildete Grieche und Römer wußte sie auswendig, und daher wird man fast bei allen folgenden Schriften dieser Nationen an den Vater der Dichter erinnert.

17. Noch für einen Hauptpunkt, muß ich die gütige Aufmerksamkeit bemühen, auf welche ich gewagt habe, bei diesem Aufsatze zu rechnen. Das bisher Betrachtete nämlich sorgt für die Bedürfnisse eines vollständigen Unterrichts nur zur Hälfte, obgleich für die wichtigere Hälfte. Was noch übrig ist, läßt sich unter dem Worte Naturwissenschaften befassen. Es wäre ungereimt, den Jugendunterricht auch in Rücksicht auf diese von dem allmählichen Fortschritte der Entdeckungen abhängig zu machen. Denn diese flossen nicht, wie das, was den Menschen und seine Empfindungen betrifft, aus der Natur des menschlichen Geistes, sondern der Zufall verstreute die Nachrichten, welche er uns von der Natur gab, durch viele Jahrhunderte, ohne daß darum die Schätze der heutigen Naturwissenschaften einen besondern Punkt der Ausbildung erforderten, durch den sie nur uns und nicht etwa eben so gut den Alten zugänglich gewesen wären.

18. Ich unterlasse es, für die so allgemein anerkannte Notwendigkeit, diese Studien in den Schulunterricht aufzunehmen, auch noch meine Gründe anzuführen. Junge Bremer werden so viel weniger fürchten dürfen, daß man sie darauf Verzicht thun lassen wolle, da das Interesse und die Achtung, welche diese Kenntnisse hier finden, einen so vortrefflichen und immer lauter redenden Zeugen an dem hiesigen Museum besitzt, und da dieses zugleich dafür bürgt, daß seine schätzbaren Kabinetter der jetzt sich bildenden Jugend, den Reiz jener Wissenschaft auch künftighin immer gegenwärtig erhalten werden.

19. Sowie die mannigfaltigen Studien, welche die alte Litteratur befaßt, ein Ganzes ausmachen, dessen Mittelpunkt das Interesse am Menschen ist; so werden auch die Naturkenntnisse unter sich in ein ähnliches Ganzes geordnet werden müssen, das einer encyklopädischen Vollständigkeit bedarf, um das Interesse an der Natur zu gründen, mit welchem weiter das Interesse an der Mathematik in enger Verbindung steht. Ich behalte es mir vor darüber einen bestimmtern Plan zu entwerfen, wofern mir die Ehre zuteil werden sollte, die vorher angezeigten Ideen in wirklicher Ausführung darstellen zu dürfen.

---

17. Vgl. Ästhet. Darstellung der Welt u. s. w. Abs. 39.

20. Nach den Erfahrungen, die ich vor einigen Jahren bei dem Versuche einer frühern Lektüre des Homer gemacht habe, wird dazu ungefähr eine Stunde erfordert. Sollte dies Schwierigkeiten finden, so ließe sich freilich mit 4 Stunden wöchentlich anfangen, wenn dabei zwei andre einer verwandten Nebenbeschäftigung, etwa der ältesten griechischen Geschichte, gewidmet wären; doch müßte eine solche Beschränkung nicht lange dauern, oder nicht genau genommen werden.

21. 6 andre Stunden wöchentlich würden für die Naturkenntnisse erfordert. Anfangs könnten auch hievon eine oder ein paar Stunden einer fortgesetzten Übung in den ersten Gründen der lateinischen Sprache abgegeben werden.

22. Ich fühle es lebhaft, wie wenig Zutrauen sich Pläne versprechen dürfen, welche eine bedeutende Verrückung bisheriger Gewohnheiten zum Zweck haben, wo sie nicht durch Hinweisung auf eine gelungene Ausführung unterstützt werden können.

23. Da ich indessen an diesen Ideen mit einer, durch Erfahrung bestätigten, Überzeugung hänge, so habe ich geglaubt, an Übernehmung öffentlicher Lehrstunden nicht eher denken zu dürfen, bevor ich wenigstens eine kurze Anzeige meiner Überzeugungen dargelegt hätte. Ich schließe mit dem Wunsche, daß dieser Aufsatz hauptsächlich nur von dieser Seite angesehen werden möge.

J. F. Herbart.

20. Im Umriß pädag. Vorles. a. a. O. verlangt Herbart für die Odyssee „täglich eine Lehrstunde, und daneben grammatische und lexikalische Arbeit."

III.

Über Pestalozzis neueste Schrift:

Wie Gertrud ihre Kinder lehrte.

An drei Frauen.

1802.

Über Pestalozzis neueste Schrift:
Wie Gertrud ihre Kinder lehrte.

1. Es ist in unseren Händen, das lange erwartete Buch; wird nun der schöne Glaube, mit dem Sie deuteten, was ich Ihnen von Pestalozzi und seinem Unternehmen erzählen konnte, — wird er sich

Der Aufsatz ist in der zweiten Hälfte des Jahres 1801 entstanden. Als Herbart ihn an Herrn von Halem (Biographie S. 7) einsandte, bemerkte er, daß es zum wirklichen Verständnisse der Pestalozzischen Schrift „eigentlich noch eines zweiten Aufsatzes bedürfte, wodurch der Blick über die notwendigen Grenzen der Pestalozzischen Ansicht erweitert würde. Dieses Gegenstück zu dem vorigen würde die ästhetische Wahrnehmung als den Hauptnerven der Erziehung darstellen. Ein Wörtchen davon habe ich in der Einleitung fallen lassen." Gedruckt erschien die Arbeit im Januarheft der Irene von 1802. Die in Aussicht gestellte Ergänzung ist die unten abgedruckte Schrift „Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung." — Das eben erschienene Buch Pestalozzis hatte den um das Schulwesen Bremens schon sehr verdienten Prediger an der Stephanskirche dortselbst, J. L. Ewald, der Pestalozzischen Lehre näher gebracht. Herbarts Mitteilungen bestärkten diese Richtung, so daß Ewald i. J. 1802 den jungen Lehrer Blendermann nach Burgdorf schickte, um die Methode dort gründlich zu studieren. — In dem, was Herbart an Pestalozzi rühmte, glaubte der Philanthropist Wolke nur seine eigenen Grundsätze wiederzuerkennen. Auch in Oldenburg entstanden damals pestalozzische Strömungen. — Pestalozzis Schrift, über welche Herbart handelt, ist 1801 erschienen. Der Titel lautet in der „beinahe unveränderten" Ausgabe von 1820 in den Sämtlichen Schriften: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" (nicht lehrte). In Herbarts Aufsatz über dieselbe sind bemerkenswert: 1. Der Nachdruck, welcher auf die richtige Reihenfolge der Unterrichtsstoffe gelegt wird (darüber Näheres unten in Pestalozzis Idee eines ABC der Ansch. Einleit. IV, Abs. 25 und 26), 2. die Sorge, nichts Falsches im Zögling sich festsetzen zu lassen, ein Grundsatz, welcher Herbarts Stellung zu den schriftlichen Schularbeiten wesentlich bestimmt, 3. die Scheidung der Bildungsquellen (Natur und Mensch), 4. die Forderung, von der Pestalozzischen Bildung der Anschauung zu einer ästhetischen Darstellung der Welt überhaupt aufzusteigen. Vgl. Hummel, „die Beurteilung der Pädagogik Pestalozzis durch Herbart, J. G. Fichte und Beneke" in Dittes' Pädagogium X, 4 (1888), ferner unsere Biogr. S. 41 ff. — Die Frauen, denen diese Schrift Herbarts gewidmet ist, waren nach Smidts Erinnerungen an J. F. Herbart (s. Kehrbach, Herbarts S. W. I) „meine verstorbene einzige Schwester, die mit dem verstorbenen Senator Castendyk verheiratet war, meine eigene Frau, eine verstorbene ältere Schwester meiner Frau, verehelicht mit einem ebenfalls ver-

bestätigt oder getäuscht finden? — Eins vermissen Sie schon, das Buch liest sich nicht leicht genug. Wollen Sie mir den Versuch erlauben, Sie gleich mitten hinein zu versetzen. Gelingt das, so werden die Unebenheiten der Darstellung Sie nachher nur wenig aufhalten. Auf jeden Fall, weiß ich, beurteilen Sie die Sache nicht nach dem Ausdruck; Sie machen dem sechzigjährigen Mann darum keinen Vorwurf, weil er sich uns nur eilig mitteilen wollte; Sie finden es natürlich, daß er, der voll bitteren Schmerzes über die Zeichen der Zeit, und über die Leiden seines Volkes, sich mit einer Gewalt, mit einer Selbstverleugnung, als triebe ihn der Enthusiasmus der Freude und das Feuer der Jugend, hinab in die unterste Volksklasse drängte, um kleine Kinder Buchstaben zu lehren: — daß der Mann da Kraftworte hingießt, — wo freilich eine kühle, präcise Beschreibung seiner Versuche uns willkommener und unterrichtender sein würde.

2. Sie wissen, ich sah ihn in seiner Schulstube. Lassen Sie mich die Erinnerung noch einmal anfrischen. Ein Dutzend Kinder von 5 bis 8 Jahren wurden zu einer ungewöhnlichen Stunde am Abend zur Schule gerufen; ich fürchtete, sie mißlaunig zu finden, das Experiment, zu dessen Anblick ich gekommen war, verunglücken zu sehen. Aber die Kinder kamen ohne Spur von Widerwillen; eine lebendige Thätigkeit dauerte gleichmäßig fort bis zu Ende. Ich hörte das Geräusch des Zugleichsprechens der ganzen Schule; nein, nicht das Geräusch; es war ein Einklang der Worte, höchst vernehmlich, wie ein taktmäßiger Chor, und auch so gewaltig wie ein Chor, so fest bindend, so bestimmt haftend auf das, was eben gelernt wurde, daß ich beinahe Mühe hatte, aus dem Zuschauer und Beobachter nicht auch eines von den lernenden Kindern zu werden. Ich ging hinter ihnen herum, zu horchen, ob nicht etwa eines schwiege oder nachlässig spreche; ich fand keines. Die Aussprache dieser Kinder that meinem Ohre wohl, obgleich ihr Lehrer selbst das unverständlichste Organ von der Welt hat; durch ihre schweizerische Eltern konnte ihre Zunge wohl auch nicht gebildet sein. Aber die Erklärung lag nahe; das taktmäßige Zu-

---

storbenen Kaufmann Noltenius", denen sich noch einige andere anschlossen. Die genannten Frauen „befanden sich damals im Vollgenuß der ersten mütterlichen Freuden und ihr ganzes Dichten und Trachten war auf hinreichende Befähigung zu einer zweckmäßigen Erziehung ihrer Kinder gerichtet". Die Gatten derselben blieben diesen Sorgen gegenüber im ganzen anteilslos. — Unser Text folgt der Kehrbachschen Ausgabe.

1. Pestalozzi war 55 Jahre alt, als seine Schrift erschien, nicht sechzigjährig.

2. Buß berichtet: „Pestalozzi konnte zum Unglück weder schreiben noch zeichnen, ob er gleich seine Kinder in beiden auf eine mir unbegreifliche Art weit gebracht hat" („Wie Gertrud ihre Kinder lehrt").

gleichsprechen bringt ein reines Artikulieren von selbst mit sich, keine Silbe kann verschluckt werden, jeder Buchstabe findet seine Zeit; und so formt das Kind, das mit der natürlichen Stärke der Stimme beständig laut spricht, sich seine Aussprache selbst. Die allgemeine und dauernde Aufmerksamkeit war mir auch kein Rätsel; jedes Kind beschäftigte zugleich Mund und Hände; keinem war Unthätigkeit und Stillschweigen auferlegt; das Bedürfnis nach Zerstreuung war also gehoben; die natürliche Lebhaftigkeit verlangte keinen Ausweg, wie der Strom des Zusammenlernens keinen gestattete. Ich freute mich über den sinnreichen Gebrauch der durchsichtigen Hornblättchen mit eingeritzten Buchstaben, die während des Auswendiglernens sich beständig in den Händen der Kinder bewegten, und, ein stummer, aber behender Schreibmeister, ihnen ihre Griffelzüge augenblicklich korrigierten und sie zum Bessermachen aufforderten. Noch jetzt, so oft ich bei mathematischen Beschäftigungen Figuren auf die Tafel hinwerfe, schelte ich meine Hand, daß sie nicht so feste grade Linien, so richtige Perpendikel, so genau runde Zirkel zeichnen kann, als jene sechsjährigen Kinder, und noch weit mehr, als wegen ihrer erworbenen Fertigkeit, schätze ich dieselben wegen der energischen Stetigkeit des Geistes glücklich, die sie gewinnen, indem sie die Vorstellung der Rundung so lange ohne Wanken festhalten, bis das hingespannte, zielende Auge und die gehorchende Hand, ganz langsam, aber sicher, in Einem fehlerlosen Zuge den Kreis vollendet haben.

3. Aber warum Pestalozzi so vieles auswendig lernen ließ? Warum er die Gegenstände des Unterrichts so wenig nach den natürlichen Neigungen der Kinder gewählt zu haben schien? Warum er sie immer nur l e r n e n ließ, nie sich mit ihnen unterhielt, nie plauderte, nie scherzte, nie erzählte? — Warum seine Sätze so abgebrochen, seine Namen so nackt dastanden? — Warum alles, was den Ernst der Schule zu mildern, so vielfach vorgeschlagen ist, hier verschmäht schien? — Wie er, der sonst auf den ersten Blick so freundliche, liebreiche Mann, der alles Menschliche so menschlich grüßt, dessen erstes Wort

3. A u s w e n d i g l e r n e n. Im zweiten Stück von „Wie Gertrud u. s. w.“ spricht sich Pest. darüber so aus: „Die von den Kindern auswendig gelernten Beschreibungen vom Gehen, Stehen, Liegen, Sitzen, u. s. w. zeigten ihm [Krüsi] den Zusammenhang der Anfangsgrundsätze mit dem Ziel, das ich durch sie zu bezwecken suche, mit der allmählichen Verdeutlichung aller Begriffe. Er fühlte bald, daß indem man die Kinder G e g e n s t ä n d e, d i e i h n e n s o k l a r s i n d, d a ß d i e E r f a h r u n g z u i h r e r w e i t e r e n K l a r m a c h u n g n i c h t s m e h r b e i t r a g e n k a n n, also beschreiben mache, sie dadurch teils von den Anmaßungen irgend etwas, was sie nicht kennen, beschreiben zu wollen, abgelenkt werden, teils aber auch dasjenige zu beschreiben, was sie wirklich kennen, eine Kraft erhalten müssen, die sie in den Stand setzt, dieses im ganzen Kreise ihrer Anschauungskenntnisse mit Einheit, Bestimmtheit, Kürze und Umfassung zu thun.“

jedem Fremden zu sagen scheint: hier finde ein Herz, wer eines zu finden verdient: — wie er dazu komme, unter die Kinder, die seine ganze Seele füllen, nicht mehr Freude auszugießen, nicht mehr mit dem Nützlichen das Angenehme zu paaren?

4. Diese Fragen irrten mich freilich nicht so sehr, wie wohl andere dadurch bedenklich geworden wären. Eigene Erfahrungen und Versuche hatten mich vorbereitet, die Geisteskräfte der Kinder ungleich höher schätzen zu lernen, als man gewöhnlich thut; und die Ursachen ihrer Lust und Unlust beim Unterricht ganz anderswo zu suchen, als in überflüssigen Spielereien auf der einen, in der vermeinten Trockenheit und Schwierigkeit solcher Dinge, die Ernst und Aufmerksamkeit erfordern, auf der andern Seite. Was man für das Leichtere und für das Schwerere hält, das hatte ich mehrmals bei Kindern auffallend umgekehrt gefunden. Das Gefühl des klaren Auffassens hielt ich längst für die einzige und echte Würze des Unterrichts. Und eine vollkommene, allen Rücksichten entsprechende Regelmäßigkeit der Reihenfolge war mir das große Ideal, worin ich das durchgreifende Mittel sah, allem Unterricht seine rechte Wirkung zu sichern. Gerade diese Reihenfolge, diese Anordnung und Zusammenfügung dessen, was zugleich und was nach einander gelehrt werden muß, richtig aufzufinden: das war, wie ich vernahm, auch Pestalozzis Hauptbestreben. Vorausgesetzt, er habe sie gefunden, oder sei wenigstens auf dem rechten Wege dahin, so würde jeder unwesentliche Zusatz, jede Nachhilfe auf Nebenwegen als Zerstreuung, als Ablenkung des Geistes von der Hauptsache schädlich und verwerflich sein. Hat er jene Reihenfolge nicht gefunden: so muß sie noch gefunden oder wenigstens verbessert und weiter fortgeführt werden; aber auch alsdann schon ist seine Methode wenigstens insofern richtig, daß sie die schädlichen Zusätze ausstößt; ihre lakonische Kürze ist ihr wesentliches Verdienst. Kein unnützes Wort wird in der Schule gehört; also der Zug des Auffassens nie unterbrochen. Der Lehrer spricht beständig den Kindern vor, der fehlerhafte Buchstabe wird sogleich auf der Schiefertafel ausgelöscht: so kann das Kind nie bei seinen Fehlern verweilen. Das rechte Gleis wird nie verlassen; und so hat jeder Moment seinen Fortschritt.

5. Indessen das Auswendiglernen von Namen, von Sätzen, von Definitionen, und die anscheinende Sorglosigkeit, ob es auch verstanden werde, machte mich zweifeln und fragen. Pestalozzis Antwort war eine Gegenfrage: „Würden die Kinder, wenn sie nichts dabei dächten, so rasch und munter lernen?“ Diese Munterkeit hatte ich mit Augen gesehen; ich konnte sie mir nicht erklären, wenn ich nicht eine innere Geistesthätigkeit dabei annahm. Doch war dies Annehmen mehr Glaube, als Einsicht. In weiterm Gespräche aber leitete mich Pesta=

lozzi auf die Idee: die innere Verständlichkeit des Unterrichts sei wohl noch etwas weit Wichtigeres, als das augenblickliche Verstehen. Das Meiste von dem, was hier auswendig gelernt wurde, betraf Gegenstände der täglichen Anschauung; das Kind, mit seiner Beschreibung im Kopfe, verließ die Schule, begegnete der Anschauung, und faßte vielleicht nun erst den Sinn der Worte, aber es faßte ihn vollkommner, als hätte der Lehrer seine Worte durch andere Worte erklären wollen. Fallen denn die glücklichen Augenblicke des Begreifens, und besonders die des tiefen Sinnens, Verbindens, Durchdenkens, — gerade in bestimmte Lehrstunden? Die Lehrstunde gebe das Begreifliche, und stelle zusammen, was zusammen gehört: Zeit und Gelegenheit werden den Begriff nachbringen, und das Zusammengestellte in einander fugen und kitten.

6. Dabei dürfen wir nicht vergessen, daß hier nur von kleinen Kindern die Rede war. Solchen ist ein Wort, ein Name, nicht wie uns, das bloße Zeichen einer Sache: ihnen ist das Wort selbst eine Sache; sie verweilen bei dem Klange; und erst nachdem ihnen dieser alltäglich geworden ist, lernen sie ihn über die Sache vergessen. Man hört oft ein Kind zum Spaß ein und dasselbe Wort mit allerlei Veränderungen aussprechen; es spielt mit dem Laute; es ist ganz beschäftigt mit dem Unterschiede eines Tones und eines andern ihm ähnlichen. So wird es also auch beschäftigt sein, indem es Pestalozzis alphabetische Namenregister liest, bei denen sich ein Wort nur allmählich in ein anderes verwandelt. Dies ist, was ich für diese alphabetische Ordnung zu sagen weiß, deren Gebrauch ich übrigens doch auf die erste, bloß vorläufige Bekanntschaft mit den Namen einschränken würde.

7. So weit habe ich Sie zu unterhalten gesucht, von dem was etwa äußerlich zunächst auffällt; lassen Sie uns tiefer in die Mitte der Sache dringen.

8. Diese Mitte, — das muß ich Sie bitten zu bedenken, — ist, nicht die Mitte Ihres Muttergeschäfts und Ihrer nächsten Wünsche. Das Heil des Volks ist Pestalozzis Ziel; das Heil des gemeinen, rohen Volks. Um die wollte er sich bekümmern, um die sich die wenigsten bekümmern; nicht in Ihren Häusern, — in Hütten suchte er den Kranz seines Verdienstes. Es ist ihm nur Nebensache, wenn er auch Ihnen gelegentlich einen nützlichen Rat erteilen kann. —

9. Ich weiß, an wen ich schreibe; dieser Gegensatz ist Ihnen nicht zuwider. Ihr Interesse dehnt sich ebenso leicht als froh bis an die fernsten Grenzen, wohin immer die Thätigkeit eines solchen

5. In einander fugen und kütten sind die letzten Worte dieses Absatzes im Originaldrucke. Die Ausgaben lesen meist „fügen und ketten."

Mannes bringt oder zu bringen strebt. Und es ist notwendig, daß Ihnen diese Stimmung immer gegenwärtig bleibe, während Sie sein Werk studieren. Ohne dies könnten Sie die Zweckmäßigkeit seines Verfahrens nicht erkennen, und ebensowenig die Anwendung, die Sie davon für sich zu machen haben, richtig bestimmen. Im Spiegel individueller Sorgen würde Ihnen leicht alles verzeichnet scheinen. Sie würden das Ganze zu rauh, zu plump angelegt, die Lehrart zu steif, zu geschmacklos finden; — das Wichtigste, die feinere Herzensbildung, würden Sie ganz vermissen.

10. Pestalozzi spricht von Bettlerskindern; das Ideal ihrer Bildung, sagt er, umfasse ihm Feldbau, Fabrik und Handlung. Seine Hilfsmittel sollen ihnen zunächst statt ihres gewöhnlichen, kläglichen Schulunterrichts dienen; ganz unwissenden Lehrern und Eltern will er solche Schriften in die Hände geben, die sie nur herlesen und auswendig lernen lassen dürfen, ohne von dem Ihrigen etwas hinzuzuthun. Was er am ersten ausführbar glaubte, das war ihm das Liebste; darum mußten seine Hebel derb genug sein, um auch in plumpen Händen nicht zu zerbrechen. Das Buch, worin er, als in Briefen an einen Freund, die Umrisse dieses Planes beschreibt, gehört eigentlich in die Hände derjenigen Männer, die auf die Einrichtungen der untersten Schulen, und auf Eltern von den untersten Ständen, Einfluß haben, und die seine künftigen wirklichen Schulbücher würden verbreiten können. Das Fehlerhafte an der ganzen Schrift ist daher vielleicht ihr Titel, der sie Müttern, Frauen unmittelbar in die Hände spielt.

11. Vielleicht scheint es Ihnen nun kaum denkbar, daß diese Methode wohl auch für Sie erfunden sein könnte? — Wir wollen sehn. Die notwendigsten Bedürfnisse sind immer auch die allgemeinsten. Derjenige sorgt also gewiß auch für uns, der für alle, das Dringendste zu schaffen bemüht ist.

12. Was ist nun dieses Dringendste beim Unterricht? Wo, im Gebiet alles dessen, was gelehrt und gelernt werden kann, — wo liegt es?

13. Ist es etwa von allem ein klein wenig? Ein wenig Naturgeschichte, ein klein wenig Geographie, einige Züge aus der Geschichte, einige kleine Notizen von edlen Charakteren, großen Männern und artigen Kindern; auch ein bißchen politische und Revolutionsmoral; mitunter eine äsopische Fabel; einige kleine Übungen im Gebrauch des Mir und Mich; einige Namen von Sternen, alten Göttern und chemischen Präparaten; dann und wann ein Rätsel, ein bon mot, ein Rechnungsexempel: — — Sie schenken mir die Fortsetzung des Registers. — Das wäre für Pestalozzi sehr bequem; er könnte die große Mühe sparen, die richtige Reihenfolge im Unterrichte auszufinden. Vielmehr dürfte er einen so bunten Vorrat nur recht durchein-

ander schütteln, um viel Abwechselung zu verschaffen, nie durch Einförmigkeit zu ermüden. Die Folge der Gegenstände wäre hier ganz gleichgültig, denn hier ist in der That nichts Folgendes noch Vorhergehendes, da keins das andere voraussetzt. Im Gedächtnis, wie im Verstande des Kindes, wird jedes dem andern leicht Platz machen; was seine kleine Einbildungskraft pikant findet, das wird es einige Wochen lang seinen Tanten und Onkeln erzählen, vielleicht für einige eigene närrische Kombinationen applaudiert werden; — und über der ersten wirklich interessanten Angelegenheit, die ihm in seiner eigenen Erfahrung vorkommt, den ganzen Plunder vergessen. — Darüber ist schon viel gesagt und wäre noch mehr zu sagen, das hier nicht Raum hat.

14. Wollen wir das dringendste Geschäft des Unterrichts wirklich finden, so müssen wir es wohl etwas fleißiger suchen; auf bloßes Raten möchte es sich nicht entdecken. — Ich bitte daher um Verlängerung Ihrer Geduld. Fast fürchte ich, Pestalozzi hat es denen seiner Leser, die seiner Bekehrung noch bedürfen, zu schnell verraten, als daß es ihnen einleuchten sollte.

15. Ohne Zweifel muß der notwendigste Unterricht derjenige sein, der die Menschen lehrt, was ihnen am nötigsten ist zu wissen. Das Nötige für den Menschen ist aber entweder seiner physischen oder seiner moralischen Natur nötig; er braucht es entweder als sinnliches Wesen, um leben zu können, oder er bedarf es als Bürger, als Vater, als Gatte, um seine Pflicht in diesen und andern gesellschaftlichen Verhältnissen zu erkennen und zu vollbringen.

16. Feldbau, Fabrik und Handlung, so wie jede andere Brotkunst oder Brotwissenschaft, gehört in die erste Klasse; — Religion, Moral, Begriffe von bürgerlichen Rechten und Verpflichtungen in die zweite Klasse.

17. Wirklich bedarf jeder Mensch, der nicht ein müßiger Brotesser, ein pflicht- und rechtloses Wesen sein will, Unterricht in beiden Klassen.

18. Aber sowohl die Gewerbe und Künste, als die Verhältnisse, welche uns Pflichten auflegen, sind in unsern Tagen so zusammengesetzt, daß notwendig auch der Unterricht darin zusammengesetzt, mannigfaltig, verwickelt sein, und aus vielen einfachern Arten des Unterrichts bestehn muß.

19. Die Schule ist nicht der Ort, wo der Mensch in den Künsten, oder in sittlicher Rücksicht, ganz, oder auch nur hauptsächlich gebildet werden könnte. Jeder muß sein Gewerbe bei dem Meister in diesem Gewerbe lernen; und seine moralische Natur bildet der Mensch eigentlich nur selbst, und mitten im Leben. Die Schule kann also nur einen Teil von demjenigen Unterricht übernehmen, dessen der Mensch bedarf.

Durch Zerteilung seines Lernens kann sie ihn erleichtern; sie kann den Knaben anleiten, dem künftigen Jüngling etwas von seiner Arbeit im voraus abzunehmen.

20. Dem Jünglinge sind alle Teile seines Geschäfts gleich notwendig, **denn er muß das Ganze lernen.** Aber damit dies Ganze nicht zu groß sei, soll der Knabe, ehe er Jüngling wird, so viel davon fassen, wie er kann; — nur nicht viel Einzelnes, — nicht viele einzelne Kenntnisse, einzelne Fähigkeiten, einzelne moralische Übungen; zu einer großen Menge des Einzelnen müßte der Knabe auch eine große Menge von Kräften haben; — sondern das Allgemeinste, — diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten, deren Einfluß sich am weitesten erstreckt, die der ganzen künftigen Bildung den Weg am weitesten hin zum voraus bahnen, die in den meisten Augenblicken des Lebens zur Anwendung kommen, und bei jeder neuen Anwendung neue Früchte tragen; — dasjenige mit einem Wort, was in der Folge das meiste möglich macht, das verdient auch das Erste zu sein, damit das Folgende möglich werde, und man das Leben so gut als möglich nützen könne.

21. Durchlaufen wir dies noch einmal! Die Schule kann von dem, was not ist, etwas, aber nicht alles leisten; nun soll sie thun, so viel sie kann; daher sind ihr die Mittel zur Menschenbildung, deren Wirksamkeit am weitesten reicht, am ersten anfängt, am öftersten von der Gelegenheit erneuert wird, die ersten, die wichtigsten. Sie zieht das Allgemeinste vor, weil dadurch das Meiste erleichtert wird.

22. Denn wer das Allgemeine weiß, der weiß von jedem Einzelnen, wobei dies Allgemeine vorkommt, immer schon etwas; er findet sich vorbereitet, das Einzelne nun noch vollends auszulernen; er fühlt sich aufgefordert, seine schon angefangene Kenntnis zu erweitern; die schon halb überwundenen Schwierigkeiten schrecken ihn weniger. Zeit und Lust reichen ihm eher hin. Seine Aufmerksamkeit ist jedem Gegenstande gewonnen, an dem er Bekanntes und Neues verknüpft findet. Der offene Eingang in geheimes Dunkel lockt hineinzutreten und nachzuforschen.

23. Was ist nun das Allergemeinste, Allerhilfreichste, und daher für die Schule das Allererste?

24. Natur und Menschen umgeben das Kind beständig; umströmen es stets mit allerlei Geistesnahrung. Wollten Sie ihm eine andere

---

21. Erleichtert wird, schließt dieser Absatz, nicht erreicht w., wie die Ausgaben zu lesen pflegen; denn das „Allerhilfreichste" soll der Unterricht bieten (Abs. 23), damit später noch vieles Einzelne dazu erreicht werde. So spricht auch Abs. 35 von dem „Allgemeinsten, was von dem Nötigen das Meiste erleichtert."

24. Natur und Menschen. Vgl. Allg. Pädag. II, 5, 53. In einem Briefe an Segelken vom 15. April 1800 schreibt H.: „Wenn ich richtig bemerke, so sind es dreierlei Arten von Interessen, die in den Jugendjahren von einander

Geistesnahrung bereiten, als diese, die sich ihm von selbst darbietet? Gesetzt auch, Sie könnten durch starke Reizung der Phantasie, es seiner eigenen Erfahrung entfremden, möchten Sie es wohl? Gesetzt es ließe sich den Kopf anfüllen von afrikanischen Tieren, von römischen Kaisern, von Bergen im Monde, von Engeln im Himmel: — würde nun ein gescheuter, fähiger Weltbürger, ein sich selbst bewußter Charakter herauskommen? — Sie verstehen wohl, daß ich im Grunde weder die afrikanischen Tiere, noch die römischen Kaiser, weder die Berge im Monde, noch die Engel im Himmel, aus dem Unterrichte verbannt wünsche; nur sollen sie und alles Entlegene und Fremde, dem Nahen und Alltäglichen so zugeordnet und angefügt werden, daß sie es beleuchten, erklären, anfrischen, ergänzen; aber nicht sich an seine Stelle drängen, und dem Kinde, statt der wirklichen Welt seiner Geschäfte und Pflichten, eine phantastische Bühne für müßig gaukelnde Träume im Kopfe errichten. — Alles kommt hier auf die Stellung des Unterrichts an, und auf eine solche Stellung, daß im Mittelpunkte immer dasjenige bleibe, was sich dem Menschen am tiefsten, am gewissesten einprägt; auf eine solche Stellung, daß diese tiefsten und gewissesten Eindrücke auch die wahrsten, schärfsten, richtigsten seien; daß also die tägliche Erfahrung des Kindes, des Knaben, des Jünglings und des Mannes bei ihm stets offene Pforten, gebahnte Wege zu Kopf und Herzen finden, um Zungen und Hände so zu regen, wie es die Schuld des Augenblicks erfordert.

25. Aber die Außenwelt, die tägliche Umgebung, sucht von selbst durch Aug' und Ohr den Eingang zu dem Kinde. Nur versperrt sie sich gar oft diesen Eingang durch ihre eigene Vielheit, Buntheit, Mannigfaltigkeit. Die Menschen sprechen so schnell, pressen in eine Silbe so viel Laute, in wenig Worte so viele Gedanken, — die Natur zeigt auf einer Flur so viele Formen, in einer Blume so viele Farben, — das Gerät im Hause ist so beweglich, verändert Stellung und Gebrauch so oft: — — zwar alle diese Verwirrung durchdringt das kleine Kind, weil es vom lebhaftesten Bedürfnis getrieben wird; es

---

nicht abhängen; also auch nicht leicht, wenn sie ihre gehörige Stärke und ihr richtiges Verhältnis zu einander bekommen sollen, — durch einander hervorgebracht werden können; die folglich jedes besonders begründet werden müssen: ich meine, das Interesse am Menschen, — das an der Natur, — und das an körperlichen Übungen. — Dagegen glaubte ich, daß jedes unter diesen drei Arten des Interesse, seine ganze Sphäre richtig durchlaufen könne, dergestalt, daß immer alles Vorhergehende dem Folgenden wie Mittel zum Zweck diene, folglich anstatt davon verdrängt zu werden, sich vielmehr in ihm erneuere und befestige; daß also auch alle die besondern, einzelnen Interessen, die zu einer von jenen drei Arten gehören, sich durch einander hervorbringen lassen: — wenn nur der Anfangspunkt und jeder Schritt der Fortleitung vom Erzieher richtig gewählt und in die richtige Folge gestellt werden."

macht sich mit den Dingen bekannt; es lernt Sprache verstehen, und sich durch Sprache verständlich machen; es lernt mit den Augen den Ort bestimmen, wohin es mit der Hand greifen muß, um den Gegenstand zu fassen. Wir sagen dann, es könne sprechen, — es fällt uns nicht einmal ein zu sagen, es könne nun auch sehen, gleich als ob jeder der mit offenen Augen geboren ist, eben dadurch schon die Augen zu gebrauchen wisse.*

26. Aber kann es nun wirklich schon sehen, wirklich schon sprechen, wirklich schon Sprache verstehen — jetzt, da es einigermaßen seine tierischen Bedürfnisse auszudrücken, seine Hände durch das Auge zu leiten, zu richten weiß, da es sich aus der ersten drückendsten Pein der Unverständlichkeit und der optischen Täuschung so eben emporgewunden hat? Sind nun wirklich schon die Zugänge geöffnet, durch welche die Natur einströmen, durch welche die menschliche Gesellschaft sich dem Kinde mitteilen kann? Und im Verlauf der Zeit, kömmt etwa unsern Kindern allmählich von selbst das scharfe Augenmaß der Wilden? der feine, glückliche Ausdruck der Griechen? Wenn das Kind mit schläfriger Flüchtigkeit die Dinge nur so oben hin ansieht, um sie zur Not von einander zu unterscheiden, ist nicht der ganze Reichtum der Formen, womit die Natur uns umgiebt, für dasselbe verloren? Und wird es etwa künftig ein Gerät mit Genauigkeit gebrauchen zu lernen aufgelegt sein, wenn es die Gestalt dieses Geräts, und wie diese Gestalt sich in andre Gestalten füge und passe, nie mit Aufmerksamkeit betrachtet hat? Glauben Sie, Ihre Kinder werden die Umrisse und die Größe der Länder auf der Landkarte sich bestimmt einzuprägen Lust haben, Ihre Knaben werden mit Interesse Naturgeschichte, Technologie, Mechanik, Geometrie, Physik lernen, — glauben Sie, irgend ein Knabe sei für sein Handwerk wohl vorbereitet, wenn er von der Zeit an aufhört, das Auge zu üben, zu bilden, da dasselbe seiner ersten Bedürftigkeit allenfalls aushilft?

27. Und was steht der Bildung der Menschen so lange, so allgemein im Wege, als der Mangel an Sprache! Wer ist von der Wohlthat belehrender Unterhaltung gewisser ausgeschlossen, als wer den Ausdruck nicht zu treffen, den treffenden Ausdruck nicht zu fassen vermag! Selbst der gebildete Mann, findet er je ein Ende in dem Studium der Sprache, dieser Schöpferin alles Umgangs, aller Gesellschaft?

28. Gerade dann, wann das Kind noch im Zuge ist, sich Sprache zu schaffen, sich Formen einzuprägen, wenn das Bedürfnis und die Anstrengung in ihm noch dauert, wenn es noch nach Namen frägt,

* So fällt es uns nicht ein, Kinder hören zu lehren, obgleich die alltägliche Erfahrung und die Folgen dieser Vernachlässigung zeigen, daß weit die geringere Anzahl der Menschen musikalisches Gehör hat, das heißt, die Unterschiede der Töne aufzufassen weiß. Anm. Herbarts.

wenn es in seinem Umkreise noch täglich neue Gegenstände findet, von denen es gereizt wird, genau hinzuschauen, sie von allen Seiten zu besehen, — jetzt, ehe dieser natürliche Fortgang stille steht, jetzt, da er schon langsamer wird, schon zur unbeweglichen Trägheit sich hinneigen will: jetzt ist es Zeit, zu Hilfe zu kommen; jetzt muß für Gestalt und Rede der Sinn vollends geöffnet werden, damit die Natur gesehen, und menschliche Gedanken vernommen werden können.

29. Das Auge vor allem andern ist es, was die Dinge zuerst zeigen muß, ehe sie benannt und besprochen werden können. Übung im Anschauen ist also jenes Allererste, Allerhilfreichste, Allerallgemeinste, was wir vorhin suchten. Manche haben solche Übungen empfohlen; Pestalozzi, so viel mir bekannt ist, dringt zuerst darauf, daß dieser und kein anderer Unterricht, auch in der Schule, auch in der niedrigsten Dorfschule, die erste vorderste Stelle unter allem Unterricht, so wie sie ihm gebührt, auch wirklich einnehmen solle.

30. Sein ABC der Anschauung, — eine Sammlung von Linien und Figuren, die sich leicht bestimmt auffassen und nachzeichnen lassen, und die sich fast an allen Gegenständen in der Natur, an allem Gerät im Hause wiederfinden, die also zur Vorübung des Augenmaßes dienen können, — stellt er ausdrücklich an die Spitze aller seiner Unterrichtsideen. Indem ich ihn dafür hochschätze, möchte ich doch, auf den Wink der Wissenschaft der Formen, ihm sein gleichseitiges Viereck ganz leise hinwegziehen, und dafür eine Folge von Dreiecken unterschieben, die seine eigene Idee wohl etwas besser ausführen helfen würde. Davon sprechen wir, wenn es Ihnen gefällig ist, gelegentlich weiter. Sie dürfen sich vor meinen Dreiecken so wenig als vor seinen Vierecken fürchten, wenn gleich zwei oder drei trigonometrische Worte mit unterlaufen sollten.* Außer diesem ABC der Anschauung, und außer einer Reihe von Vorschlägen zu Sprachübungen, die er noch nicht in hinreichender Bestimmtheit bekannt gemacht hat, finden Sie in seinem Buche noch ein drittes sehr allgemeines Mittel alles Lernens ausgezeichnet, das mit jenen beiden zusammen das Fundament alles übrigen Unterrichts ausmachen soll. Es ist die Übung im Gebrauch der Zahlen, — Rechenkunst. Daß das Bedürfnis des Zählens sehr allgemein ist, daß ohne Zahlenbegriffe jede beträchtliche Menge von Dingen uns den Geist betäuben würde, keine irgend verwickelte Einteilung eines Ganzen

* Pestalozzi betrachtet sein ABC der Anschauung insbesondere als eine Vorübung zum Zeichnen. Sehr nachdrücklich empfiehlt solche Vorübungen zum Zeichnen geometrischer Figuren den künftigen Künstlern Raphael Mengs in seinen hinterlassenen Werken. Halle 1786, III. Bd., S. 200 ff. — Anm. Herbarts. — Herbart hat das oben gegebene Versprechen eingelöst in dem unter IV. unten abgedruckten Aufsatze.

von uns deutlich aufgefaßt werden könnte, u. dgl. leuchtet Ihnen von selbst ein. Dennoch übersehen Sie, und mit Ihnen der größte Teil selbst der gebildeten Männer, nur wenig von dem weiten Reiche der Zahlen, von den mannigfaltigen äußerst künstlichen Zusammensetzungen derselben, zu denen das Studium der Natur, schon der täglichen gemeinen Natur, die uns allen vor Augen liegt, — die Forscher getrieben hat. Dies ist die Ursache, weswegen ich Ihnen so wenig von diesem, gleichwohl ganz wesentlichen Elementarmittel des Unterrichts, gesagt habe. Auch Pestalozzi ist darüber sehr kurz; die in manchen deutschen Bürgerschulen längst gewöhnlichen Übungen im Kopfrechnen führen seine Idee wohl ohne Zweifel vollkommener aus, als er sie angegeben hat; aber sie dürften hier schwerlich so in das richtige Verhältnis zum Ganzen des Unterrichts gesetzt sein, wie in Pestalozzis Schule.

31. Also: den Verkehr des Menschen mit seiner Welt zu fördern, das ist Pestalozzis erster Zweck. Daß dadurch die äußere Geschäftigkeit des Menschen — jede Art von Gewerb und Erwerb — erleichtert wird, fällt in die Augen. — Aber ist dadurch auch etwas für das Sittliche gethan? Ganz im Stillen vielleicht gerade das, was die moralischen Lehren, die rührenden Erzählungen, die mancherlei Erweckungen des Gefühls, deren viele, und zum Teil vortreffliche für Kinder geschrieben sind, — als schon gethan voraussetzen: der Boden ist ihnen bereitet, auf dem sie nun ihren Platz einnehmen können. Der Mensch nämlich, oder das Kind, dessen Aug' und Ohr der Natur und der menschlichen Gesellschaft hingegeben sind, ist in eben dem Maße, den Empfindungen in ihm selber, seiner eigenen Lust und Unlust entwendet; der Egoismus ist bei demjenigen gebrochen, der nicht auf sich, sondern auf die Verhältnisse der Dinge und der andern Personen acht giebt. Ein solcher ist vorbereitet, bald auch sich nur als Einen dieser Menschen, als Einen unter Vielen zu betrachten; und so wird er den Platz, der ihm gebühret, bald finden. Der allgemeine Blick auf die Verhältnisse vieler führt, wenn er die Hauptrichtung des Geistes geworden ist, von selbst die Liebe zur Ordnung in diesen Verhältnissen und zur Aufrechterhaltung dieser Ordnung durch Recht und Sitte, unverlierbar mit sich. Hinterher, nachdem diese Wurzeln der moralischen Gesinnung sich wohl ausgebreitet haben, dann ist es Zeit, die Aufmerksamkeit des Menschen auch auf ihn selbst zurückzuwenden, damit er versuche, Macht über sich zu gewinnen, mit wachsamer Kritik seine Gesinnungen zu sondern und zu säubern, und seine Kräfte ganz für die erkannten allgemeinen Zwecke in Dienst zu nehmen.

32. Sie werden das hier Gesagte nicht so weit ausdehnen, als ob in den angegebnen Schulübungen eine wunderthätige Kraft stecken solle, den Charakter jedes Kindes mit Sicherheit zu berichtigen. In

moralischer Rücksicht vielleicht mehr, als in jeder andern, neigt sich, unabhängig von der Erziehung, jedes menschliche Wesen auf seine ganz besondere Weise so oder so; daher bedarf es auch für jedes einer eigenen Pflege und Sorge, auf welche zwar allgemeine Regeln aufmerksam machen, welcher allgemeine Mittel vorarbeiten können, aber wobei die genaue Bestimmung dessen, was in einzelnen Fällen zu thun sei, immer dem feinen, tief besonnenen Urteil des nahen Beobachters hingegeben bleibt. Jener allgemeine Blick auf die Verhältnisse vieler ist zwar immer die eigentliche Grundlage der Sittlichkeit nur um dem Kinde diesen Blick zu geben, dazu reichen bei dem einen die Pestalozzischen Übungen lange nicht hin, indes das andere deren kaum bedarf. Dennoch ist hier die Richtung angegeben, wohinaus zuerst der Erzieher sein bestimmteres Streben zur Charakterbildung wenden soll. Doch — wie weit sind wir hier außer der Sphäre der Pestalozzischen Schulverbesserung!

33. Kehren wir dahin zurück! Das bisher Entwickelte betraf nur die allerersten Anfänge derjenigen Reihenfolge, welche gesucht wird. Über die Fortführung und Vollendung derselben hat uns Pestalozzi bis jetzt noch sehr im Dunkeln gelassen. Indes dies und jenes Merkwürdige werden Sie bei ihm finden. Für diesen Aufsatz, der in das Buch nur einleiten soll, wäre es unzweckmäßig, sich darüber auszubreiten.

34. Etwas anders ist hier noch übrig, nämlich zu vergleichen, wie das Ganze der Pestalozzischen Anweisungen sich zu dem Ganzen Ihrer Erziehungssorgen verhalte. Ohne Zweifel ist jenes ungleich größer in Absicht auf die Menge der Menschen, denen es dienen soll; aber ebenso ist dieses ungleich größer in Absicht auf die Menge der Geschäfte, der Rücksichten, der Überlegungen, die in ihm zusammentreffen müssen. Vorhin suchten wir mit Pestalozzi das Nötigste zu beseitigen; die Mutter wünscht mehr für die Ihrigen zu thun. Das Nötigste verschwindet — oft nur zu sehr — unter dem Vielen, was sie leisten möchte, und wirklich, unter den günstigen Umständen der höhern Stände, auch leisten kann. Wäre dieses Viele, — wäre das Ganze einer mit allen Hilfsmitteln ausgerüsteten Erziehung unser Gegenstand gewesen, so hätten wir, weil wir etwas anders suchten, auch etwas anders gefunden, und auf einem ganz andern Wege der Betrachtung gefunden. Vorhin trafen wir auf das Allgemeinste, als auf dasjenige, was von dem Nötigen das Meiste erleichtert. Von da aus fanden wir — Übungen im Anschauen, Sprechen und Zählen, als allgemeinste Vorbereitungen auf die Auffassung und Benutzung desjenigen Bildungsmittels, das jeder besitzt, das sich jedem aufdringt, wes Standes und in welcher Lage er sein mag, — nämlich seine tägliche Erfahrung. So sahen wir also überhaupt den Menschen

in einem Zustande der Not, — (worin die untere Volksklasse wirklich ist) — zu deren Erleichterung man in aller Eil, nur die größten Stücke, die man fassen kann, — das Solideste, Nahrhafteste — herbeitragen muß. Inwiefern nun die wirklichen Bedürfnisse allen Menschen gemein sind, insofern war es auch für uns eine Präliminarsorge, daß wir nicht etwa an dem Notwendigen Mangel leiden möchten. Inwiefern aber eine höhere Kultur für uns die größere und schwerere Aufgabe ist, haben Sie gewiß längst bemerkt, daß eine ganz andere Feinheit des Gefühls, für einen weit größeren Gesichtskreis, für eine weit reichere Phantasie, verbunden mit einem weit tieferen Forscherblick — als man bis jetzt dem gemeinen Manne ohne Gefahr für sein Werk, auch nur anbieten dürfte — durch die Erziehung nur bei einem Verfahren gewonnen werden kann, das zwar das Vorige in sich aufnimmt, aber dennoch von einem andern Hauptgesichtspunkt ausgeht. Welches dieser Hauptgesichtspunkt sei? Welches erste Augenmerk dem Erzieher durchgreifende Regeln für sein ganzes Geschäft, besonders für die Festsetzung jener Reihenfolge, an die Hand geben könne? Ein Wort kann ich leicht hinschreiben: — er sorge allenthalben für die Möglichkeit ästhetischer Wahrnehmung. — Aber Ihnen ist das Wort schwerlich deutlich genug; und einige Männer werden Ausrufungszeichen dabei machen. Es steht auch nur da, um durch den Kontrast die Einseitigkeit, welche Pestalozzi bei seinem Zwecke weder vermeiden wollte noch konnte, etwas kenntlicher zu bezeichnen.

IV.

Pestalozzis Idee

eines

ABC der Anschauung

untersucht und wissenschaftlich ausgeführt.*

Dem Herrn

Kanzleirat von Halem

zu Oldenburg

ein kleines Zeichen

inniger Ergebenheit und Achtung.

* So lautet der Titel der I. Aufl. (1802). Die „zweite, durch eine allgemein-pädagogische Abhandlung vermehrte, Ausgabe“ (1804), welche die Widmung an Hrn. von Halem beibehält, hat den Zusatz: [Pestalozzis .... Anschauung] „als ein Cyklus von Vorübungen im Auffassen der Gestalten wissenschaftlich ausgeführt.“ Neu ist in ihr die Abhandlung „über die ästhetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung.“

Einleitung.

I.

Die Anschauung ist der Bildung fähig.

1. Daß das Sehen eine Kunst ist, und daß der Lehrling in dieser, wie in jeder andern Kunst eine gewisse Reihe von Übungen zu durchlaufen hat; das sind die Voraussetzungen eines A B C der Anschauung.

2. Nicht alle sehen alles gleich. Der nämliche Horizont hat diesem Auge viel, und jenem wenig anzubieten. Er zeigt einem das Schöne, einem andern das Nützliche, einem dritten ist er eine auswendig ge-

---

Im 7. Brief von „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" sagt Pestalozzi von seinem A B C der Anschauung: Es „ist eine gleichförmige Abteilung des gleichseitigen Vierecks zu bestimmten Ausmessungsformen, und erfordert wesentlich eine genaue Kenntnis des Ursprungs derselben, der geraden Linie, in ihrer liegenden und stehenden Richtung. Die Abteilungen des Vierecks durch diese letztere erzeugen dann sichere Bestimmungs- und Ausmessungsformen aller Winkel, sowie des Rundes und aller Bögen, dessen Ganzes ich das A B C der Anschauung heiße". Ith, der Präsident des bernischen Erziehungsrates, welcher auf Anordnung des Kleinen Rates von Bern i. J. 1802 einen Bericht über Pestalozzis Wirksamkeit in Burgdorf ausgearbeitet hatte (gedruckt im nämlichen Jahre unter dem Titel: „Amtlicher Bericht über die Pestalozzische Anstalt und die neue Lehrart derselben"), sagt: „Dieses Alphabet der Anschauung ist eine Darstellung des Quadrats in einer nach dem Dezimalsystem progressiven Einteilung desselben durch senk- und wagrechte und schiefe Linien. Der Gebrauch desselben aber ist eben der des gewöhnlichen Alphabets, welches das Kind mit der höchsten Geläufigkeit kennen, benennen, nachschreiben und nach allen nur gedenkbaren Verhältnissen anzuwenden verstehen muß." Herbart unterschiebt nun „auf den Wink der Wissenschaft" den Vierecken Pestalozzis seine Dreiecke, wie er früher versprochen hatte (Über P.s. neueste Schrift . . . Abs. 30).

Unser Text folgt der zweiten Auflage. Zusätze derselben sind in * * geschlossen; in eckigen Klammern [ ] steht, was in ihr wieder getilgt worden ist. — Abgesehen von dem interessanten Einblick in die Art seiner wissenschaftlichen Spekulation, den Herbart eröffnet, und seiner immer schärfer sich aussprechenden Ablehnung des Fichteschen Idealismus, ist diese Schrift für die Fortentwickelung der Pädagogik Herbarts von Bedeutung. So giebt Abschnitt V der Einleitung zum erstenmale eine Skizze der Herbartschen Didaktik. Mit der zweiten Auflage der Schrift vollzieht dann Herbart den bedeutsamen Schritt über Pestalozzi hinaus durch Einführung seiner ethischen Standpunkte.

lernte Landkarte. In der gleichen Landschaft sucht der Knabe die bekannten Türme, Schlösser, Dörfer, Menschen — hängt immer an einzelnen Punkten, während der Maler die Partieen gruppiert, und der Geometer die Höhen der Berge vergleicht. Dem Kinde gefällt Helles und Buntes; die Chineser erfanden die schönsten Farben; die Griechen die schönsten Formen. Der Silhouetteur raubt dem Vorübergehenden sein Profil, und trifft es nach mit der Schere; während dem geschmackvollen Maler oft kein Porträt gelingen will, trotz stundenlangem Sitzen und oft verbesserten Entwürfen. Einige sind geborne Zeichner, können jedes Gebilde ihrer Phantasie vor sich hinstellen; andre vermögen nichts wiederzugeben; von dem ersten Bleistiftzuge ist ihnen die schönste Erscheinung wie durchgestrichen. — Zuweilen, in begeisterten Augenblicken, wird uns ein Bild, eine Aussicht, auf einmal herrlich, verklärt; jetzt erst scheint alles einander zuzugehören, sich zusammen zu schmiegen, Verhältnis zu gewinnen, in Breite und Höhe und Tiefe sich zu lagern, zu dehnen und zu schließen. Was ist's, das erst jetzt uns sichtbar wird, das so lange sich verbergen konnte? — Was macht den einen schöner, den andern genauer sehn? Was heftet den einen an die Farben, entfaltet dem andern die Formen? Was hilft diesem und stört jenen, wenn beide Gesehenes oder Gedachtes nachbilden wollen?

3. Zum Teil erklärt man sich vielleicht diese Verschiedenheiten aus besondern, zufälligen Interessen, oder Eigenheiten des Temperaments, u. dgl., welche die Aufmerksamkeit so oder anders gewöhnen. Aber von diesen entfernten Gründen ist hier nicht die Frage; die nächste Ursache liegt ohne Zweifel in Verschiedenheiten des *Anschauens selbst*. *Wie und worin* kann denn der Blick sich *ändern, indem der Gegenstand gleich bleibt?* Darauf kommt es an, wenn Übungen zur Bildung der Anschauung aufgefunden werden sollen.

4. *Was* wir durchs Gesicht an den Gegenständen wahrnehmen, das ist eigentlich Farbe. Daß es ein solider Körper, daß er hart, weich, trocken, feucht sei, dies sind Sachen des Gefühls, nicht des Gesichts. — Die Farbe aber nimmt einen *Platz* ein, wo sie ist; sie hat Grenzen, wo sie aufhört; oder Stellen, wo sie in andre Farben überfließt; uud wo der Gegenstand ganz aufhört, sich gefärbt zu zeigen, da zeigt er sich gar nicht mehr, da sind die Grenzen seiner sichtlichen Erscheinung. Diese Grenzen schließen seine *Figur* ein. So zeigt uns das Gesicht, außer der Farbe, noch Figur oder Form; doch die letztre nur vermittelst der erstern. Die Figur würde leer, sie würde nichts sein, ohne die Farbe.

5. Hat nun der Gegenstand irgendwo einen auffallenden, bunten Fleck, einen hellern Glanz, so ist der Eindruck auf das Auge von hier aus stärker; der Blick wird, zum Nachteil der gesamten Auffassung, zu

dem einen Punkt hingelockt, und das Übrige des Gegenstandes entgeht der Wahrnehmung wo nicht ganz, doch zum Teil; es wird schwächer, undeutlicher, schwankender aufgefaßt: — wofern nicht eine eigene, besondere Aufmerksamkeit, die sich dem Ganzen widmet, das Gleichgewicht des Sehens wieder herstellt.

6. Gewöhnt sich einmal das Auge, dem Glanze, dem Scheine, dem Bunten nachzugeben: so ist es für einen großen Teil der Naturgegenstände, — und für den Geschmack ist es ganz verloren. Um sich ein Ding reizend zu machen, wird es ihm irgend einen Schimmer anhängen, gleichviel wenn auch die Form dadurch veranstaltet wird. Der Mensch, das schönste, aber glanzlose Gebilde der Natur, ziert sich, um des Anschauens wert zu sein, mit Gold und Purpur, mit Vogelfedern und schillernden Muscheln. Farbe auf Kosten der Form, das ist der Charakter alles geschmacklosen Putzes. — Eine leichte Erinnerung an wilde, an minder gebildete Nationen, an unsere eigene Vorzeit, und an manches noch jetzt nicht Vergangene, wird sich das hier Gesagte weiter ausführen, und es wird klar sein, daß der Grundfehler des ungebildeten Sehens im Kleben an der Farbe liegt. Genauer gesprochen, in einem Versinken in der hervorstechenden Farbe, im Verlieren der schwächern über die stärkeren. — Die dem Fehler entgegengesetzte Richtigkeit der Anschauung ist eine Zusammenfassung, welche alles verbindet, was zur Gestalt eines Dinges gehört. Es ist also Aufmerksamkeit auf die Gestalt, wozu vorzugsweise das Sehen gebildet werden muß. Ist dieses gewonnen: so wird die Empfindung der Gegensätze zwischen Licht und Schatten, und zwischen den Nüancen der Farben, sich fast von selbst einstellen. *Vielleicht vermißt man hier die Erwähnung der Maßverhältnisse; allein diese liegen in jeder wirklichen Gestalt, die unsern Augen vorschwebt, mit darin. Von der Zerlegung der wirklichen Gestalten in reine Gestalt und Maß, wird in der Folge noch oft die Rede sein.*

7. Scheint nun gleich so die Richtung ziemlich leicht nachgewiesen, wohin das ABC der Anschauung seine Bemühungen zu wenden hat: so ist doch noch sehr die Frage, wie etwas vorgeübt, gelehrt, gelernt werden könne, was sich beinahe jedem Ausdruck durch Sprache, jeder Beschreibung entzieht. Der Blick des Künstlers — und nicht nur dieser; schon der Blick des neugierigen Kindes, ist so wundersam beweglich, gelenkig, wechselt so schnell und so mannigfaltig zwischen Umspannen und Eindringen; — wer kann ihm nachfolgen mit Worten, diesem genußreichen Durchlaufen der Gestalten, welches, bald an den Wellenlinien fortgleitend, bald das Ganze fixierend, bald die größern und kleinern und kleinsten Partieen gruppierend, zugleich die Wahrheit und die Schönheit der Formen empfängt! Und welche Zergliederung,

welche Entkleidung, wenn nun der erhobene, vertiefte, geründete Körper der flachen Leinwand seinen nackten Umriß überliefern muß! Und welche Wiedergeburt, wenn der nämliche Anblick, der ursprünglich ein Ganzes war, nun aus einzelnen Strichen und Punkten noch einmal hervorgeht! Ganz auflösen und ganz wieder zusammensetzen mußte ihn die Einbildungskraft, ohne darüber auch nur einen einzigen Zug zu verfälschen. Allen Operationen der Hand entsprechen hier eben so viele des Geistes. Wo diese Operationen nicht von selbst von statten gehn, was giebt es da von ihnen zu reden? Kann der Künstler mehr thun, als vorzeigen, — kann der Lehrling mehr thun, als nachversuchen? — Die Lehre steht so oft beschämt, wenn sie mit Lust und Genie sich zu messen kam!

8. Darum ziemt es ihr, ohne Vermessenheit darzubieten, was sie gerade hat. — Der ästhetischen Anschauung ist diese Schrift nicht bestimmt, sie beschränkt sich auf die gemeine, welche das Gegebene genau zu fassen und treu zu bewahren trachtet. *Pestalozzis Genie gab die Idee; die Gründe der abweichenden Ausführung findet man unten, im ersten Abschnitt, entwickelt. Wenn insbesondre die Grundlinien einer Theorie der Anschauung aufmerksame Leser finden, so wird es nicht nötig sein, über Quadrat oder Dreieck näher einzutreten. Für eine Anschauungslehre der Maßverhältnisse, (wie Pestalazzi sein Werk nennt) würde weder Quadrat noch Dreieck, sondern die einfache gerade Linie, zur Grundlage dienen. Aber auch die Übungen im Auffassen des bloßen Maßes würden so einfach ausfallen, so wenig zusammenhängende Beschäftigung darbieten: daß sie sich eher zu jugendlichen Spielen, als zu irgend einer Lehre empfehlen möchten. Übrigens mischen sich, wie die Folge zeigen wird, dergleichen Übungen unvermeidlich in die Anschauungslehre der Gestalten; wo man daher in diesen letztern unterrichtet, bedarf es für die ersten keiner eignen Sorge.*

---

8. Pestalozzis Genie. Von hier an liest die 1. Ausgabe: „Was sie dafür leisten zu können glaubt, wird man im Verfolg finden. Im voraus verbittet sie nur das Vorurteil, als beweise das wenige Geleistete: mehr lasse sich nicht thun. Sie verbittet: Mißtrauen, gegen die vortreffliche Idee des genialischen, des edeln Pestalozzi; — Mißtrauen aus dem Grunde, daß etwa hier diese Idee unrichtig ausgedrückt wäre. Der Erfinder hat dieselbe nur für eine enge Sphäre, für den eigentlichen Volksunterricht, bearbeitet; sie gehört aber der gesamten Erziehung an; hauptsächlich darum bedurfte sie einer erweiterten Ausführung.

„Möchte man aber immerhin noch so sehr zweifeln, ob die Anschauung durch Lehre gebildet werden könne: daß sie überhaupt der Bildung fähig sei, das ist schon aus ihrer Veränderlichkeit, aus ihrem Übergange von der Roheit zur künstlerischen Vollkommenheit, hinlänglich klar."

II.

Pädagogischer Wert der gebildeten Anschauung.

1. Das Anschauen ist die wichtigste unter den bildenden Beschäftigungen des Kindes und des Knaben.

2. Je ruhiger, verweilender, je weniger spielend das Kind die Dinge betrachtet: desto solidere Fundamente legt es seinem ganzen künftigen Wissen und Urteilen. — Das Kind ist geteilt zwischen Begehren, Bemerken und Phantasieren. Welchem von diesen dreien sollen wir das Übergewicht wünschen? Dem ersten und dritten wohl nicht; denn aus Begehren und Phantasieren entsteht die Herrschaft der Launen und des Wahns. Aber aus dem Bemerken entsteht die Kenntnis der Natur der Dinge; — hieraus entsteht weiter Unterwerfung gegen wohlerkannte Notwendigkeit, — diese Unterwerfung, dieser Zwang den Rousseau einzig billigte und empfahl; — entsteht noch weiter überlegtes Handeln, besonnene Wahl der Mittel zum Zweck.

3. Im Phantasieren und Spielen, macht zwar in der That das Kind den ersten Anfang zur Verarbeitung des aufgefaßten Stoffs. Es giebt sich dadurch Gelegenheit, teils noch mehr zu bemerken, teils an dem Bemerkten auch die Verhältnisse und Verbindungen aufzufinden. Aber sofern die Phantasie diesen Verhältnissen und Verbindungen nachgeht und nachgiebt, sofern sie von der Natur des Dinges irgend eine Leitung annimmt; geht sie schon über ins Denken und in ästhetische Wahrnehmung: sie findet das Wahre und das Schöne. Bloße Phantasie, bloßes Durcheinandermengen von Reminiscenzen, das von den daraus entspringenden Absurditäten keine Notiz nimmt, — ist nichts als die rohe Äußerung der geistigen Existenz, nichts als rohes Leben. Es ist Stoff, dessen Quantität ganz erwünscht sein mag, dessen Güte und Wert aber von einer Qualität abhängt, die er noch erst bekommen soll. Wenn wir einem Menschen vorzugsweise Phantasie zuschreiben, und ihn darum rühmen, so ist das etwas Ähnliches, wie wenn wir den glücklich nennen, der reich ist.

4. Man wirft den Reichtum nicht weg; — so auch soll man der Phantasie nicht herrisch den Flügel rupfen, nicht ihre Atmosphäre, die natürliche gesunde Heiterkeit, durch unnützen Zwang und Druck vergiften. Aber die Phantasie bedarf der Leitung; und die Begierden

---

2. Rousseau handelt von der Notwendigkeit vollständiger Unterwerfung unter die Natur im 2. Buche des Emil (§ 29: „O Mensch . . . . . lehne dich nicht auf gegen das harte Gesetz der Notwendigkeit, erschöpfe nicht mit vergeblichem Widerstand Kräfte, welche der Himmel dir nicht verliehen hat, um dein Dasein zu erweitern und zu verlängern, sondern nur um es zu erhalten, wie und solange es ihm gefällt" u. s. w.).

bedürfen eines Gegengewichts. Beides leistet ein geschärftes Aufmerken auf die Dinge wie sie sind; und das heißt bei *den* Kindern *zunächst*: ein geschärftes Schauen auf die Dinge wie sie gesehen werden.

5. Daß dem Knaben kein Unterricht angemessener ist, als der anschauliche: — glücklicherweise kann man in unsern Tagen etwas so Bekanntes nicht auseinandersetzen, ohne langweilig zu werden. Aber der anschauliche Unterricht selbst unterrichtet nur durch wirkliches, bestimmtes, unzerstreutes, scharf fassendes Schauen. Nur genaues Bemerken der Unterschiede der Gestalten sichert vor Verwirrung und Verwechselung. So bei der Naturgeschichte, bei der Lage der Orte in der Geographie bei allen Arten von Imaginationen, (denn auch diese hängen vom Schauen ab,) deren ein Künstler und Handwerker bedarf, um sich die verschiedenen Bestandstücke eines Geräts, einer Maschine, eines Gebäudes, u. dgl. zu vergegenwärtigen.

6. *Um aber von einer geübten Anschauung den ganzen möglichen Gewinn zu ziehen: müßte man teils, nicht bloß das Auge, sondern auch die andern Sinne, besonders das Ohr, systematisch üben, teils als Fortsetzung der Sinnenübungen, das Bemerken jeder Art kultivieren. Dies ist Sache der allgemeinen Pädagogik. Das A B C der Anschauung kann sich nur auf solche Anwendungen einlassen, wodurch es selbst ergänzt und zur Fertigkeit gebracht wird. Davon redet der letzte Abschnitt.*

III.

Die Bildung des Anschauens fällt in die Sphäre der Mathematik.

1. Das Betrachten eines vorliegenden Gegenstandes geht zwar von selbst, ohne alle wissenschaftliche Hilfe, von statten. Aber wenn die Neugier nachläßt, wird auch der Blick lässig und stumpf; und eben hier tritt die Verlegenheit des Erziehers ein. Wo soll er diesen Blick nun fassen, wie soll er es anfangen, ihn von neuem und fortdauernd auf den Gegenstand so lange zu richten, bis die Anschauung ihre völlige Reife erlangt hat? Daß alle die Reizungen, Aufforderungen, Befehle, zu denen man im Augenblick selbst seine Zuflucht zu nehmen pflegt, nie ein reines echtes Aufmerken hervorbringen können, ist von selbst klar.

2. Spannung und Festhaltung der Aufmerksamkeit ist überhaupt ein wichtiges Präliminar-Problem aller Erziehung. Etwas allgemeineres darüber zu sagen, wird sich ein wenig weiter unten Gelegenheit darbieten. Hier gilt die Frage bloß der Anschauung, und zwar dem Anschauen der Gestalt, welches, wie schon bemerkt worden, dem Versinken in einzelne Farben zuvorkommen soll.

3. Überlegen wir zuerst den Unterschied zwischen der rohen und zwischen der reifen Anschauung; um daraus zu finden, wie man eine in die andre umzuwandeln hoffen könne.

4. Die rohe Anschauung ist dasjenige, was sich unwillkürlich ereignet, indem der Gegenstand vor das offne Auge hintritt. Der Geist kann alsdann nicht umhin, zu sehen; er ist darin der Natur unterwürfig. Auch ist diese Anschauung gleich anfangs vollkommen; in so fern nämlich, daß, bei vorausgesetzter Gesundheit des Auges, der Gegenstand sich im ersten Augenblick schon so zeigt, wie er, in seiner gegenwärtigen Beleuchtung, und in seiner gegenwärtigen Lage gegen das Auge, sich überall nur zeigen kann. Wäre diese Beleuchtung und Lage etwa nicht günstig, so ist das nicht Fehler der Anschauung; gleichfalls wird die rohe Anschauung um nichts gebessert, man mag den Gegenstand wie immer drehen und wenden. Die Rede ist hier von einer Verbesserung der Auffassung, sofern der Geist selbst sie innerlich vornehmen soll, um sich das Dargebotene gehörig zuzueignen. — Wie nun der Mensch mit offnem Auge notwendig sieht, was er sieht: so würde er auch notwendig das empfangne Bild unverändert im Gedächtnis behalten, so wie er es empfing; wenn keine andre Eindrücke herzuströmten.

5. Aber, -- kann man auch nur einmal ringsum blicken, ohne ganze Massen der verschiedensten Gestalten wahrzunehmen? — Das Kind, was eine Stunde lang spazieren getragen wird, kann es die mannigfaltigen Schauspiele, die ihm begegneten, irgend gesondert, unverwirrt erhalten? Das Ähnliche fließt in einander, das Unähnliche widerstreitet einander, und hebt sich auf. Das Chaos, was nachbleibt, sammelt und häuft sich von Tag zu Tag, von Jahr zu Jahr; dahinein fällt zuerst jedes Neue, was sich uns darstellt; daheraus muß jedes, was das Gedächtnis rein und sauber aufbewahren will, durch verlängertes Aufmerken gezogen werden. Darum ist, ohne dieses, die Anschauung roh; nicht als ob sie, im Augenblick des Schauens, den Gegenstand unrichtig darstellte, aber weil sie nur ein schwankendes, zerfließendes Bild hinterläßt, das sich von den Bildern ähnlicher Gegenstände nicht mehr unterscheidet. Um ein Beispeil zu haben, denke man sich einen Hund im allgemeinen, ohne zu bestimmen von welcher Gattung. Die Vorstellung wird zu keiner Konsistenz gelangen; denn ein bestimmtes Bild würde zu einer bestimmten Gattung gehören. Zwar in dem Grade roh, um einen so sehr schweifenden, so formlosen Abdruck zu hinterlassen, ist die wirkliche Anschauung seltner; man wird sich doch erinnern, ob der Hund, dem man etwa begegnete, ein Windspiel oder ein Hühnerhund war. Aber, wenn man gleichwohl dieses Windspiel unter mehrern andern Windspielen nicht wieder zu erkennen weiß: so ist dennoch die Anschauung nur unvollkommen

aufgefaßt, sie ist in der Einbildungskraft verletzt worden, hat ihre Bestimmtheit, ihre unterscheidenden Merkmale, ihre Individualität verloren.

6. So etwas darf der reifen Anschauung nicht begegnen. Das verlängerte Aufmerken sollte zuvorgekommen sein, sollte das erste Sehen hinlänglich gestärkt haben, damit das Bild nicht zerdrückt werden konnte. Auch läßt wirklich der aufmerksame Blick nicht eher ab, als bis er sich der Imagination versichert hat. — Man sehe ein Tier, einen Menschen, — oder noch besser, eine Landkarte, (bei welcher die Schwierigkeiten, wegen der unregelmäßigen Formen, fühlbar werden). Man wende den Blick wieder ab, und versuche sich das Gesehene vorzustellen. Man schaue wieder hin: und man wird empfinden, wie das schon verzogene, Bild der Imagination von der erneuten Anschauung korrigiert wird. Wiederholt man dies einige Mal, so hört endlich die Anschauung auf, das Bild zu berichtigen; nun ist sie reif. — Von diesem Verfahren unterscheidet sich der scharfe Blick gespannter Neugierde nur durch größere Geschwindigkeit. Er unterbricht sich nicht dadurch, daß er den Gegenstand losließe. Jenes Prüfen der Imagination, und das erneuerte Anschauen fällt bei ihm zusammen. Der Augenblick, wo in der Einbildungskraft der Gegenstand verunstaltet werden würde, wenn der Blick früher als bis zur gereiften Anschauung losließe, — dieser Augenblick kann keine Dauer gewinnen.

7. So befestigt sich ohne Kunst das Gesehene in dem Geiste, — wofern das Verlangen genau zu sehen, in seiner unwillkürlichen Wirkung stark und lange genug anhält. Aber der bloße Vorsatz, der allgemeine Entschluß, sich die Kenntnis einer Sache verschaffen zu wollen, hat nicht den gleichen Erfolg, wie dies unwillkürliche Verlangen. Wer nicht schon sieht, indem er sehen will, der sieht auch beim besten Willen meistens nur halb. Ist der Gegenstand [zu] groß, sind die Formen verwickelt, — hat die erste Lust nicht schon das Meiste gewonnen: so spannt sich die Anstrengung umsonst; die Gestalten verwirren, verzerren sich nur mehr; — ein besserer Moment muß erwartet werden. Nur weilt die gelegene Zeit nicht gern. —

8. [Das alles,] wie viel schlimmer wird *dies* [es] beim Unterricht! Die Kraft des freien Entschlusses, des guten Willens, — wenn man auch auf diesen Willen immer rechnen könnte, — ist beim Knaben

---

7. Statt „Aber der bloße Vorsatz ... nur halb" liest die 1. Ausgabe: „Aber der Vorsatz, der überlegte Entschluß, sich die Kenntnis einer Sache zu verschaffen, ist etwas ganz anderes, als dies unwillkürliche Verlangen. Dieses enthält die Kraft des Sehens, jener nur den Willen dazu. Wie oft wird der Wille von der Kraft zu früh verlassen! Das widerfährt auch dem Schauen. — Den schon entfliehenden Blick mit Absicht zurück zu nötigen, von neuem festzuheften, hilft etwas, hilft vielleicht aus; vielleicht auch nicht."

8. Nach der Stelle „muß man es da nicht aufgeben" liest die 1. Ausgabe: (aufgeben,) „den Unterricht auf Anschauung zu gründen?"

ungleich schwächer, wie beim Manne. Ferner soll der Unterricht von mehreren Seiten zugleich vorrücken; bei einem guten Plane wird immer ein großer Schaden offenbar, wenn nicht die verschiedenen Fortschritte zur rechten Zeit zusammentreffen. Wenn nun vollends der Lehrer eine ganze Schule zugleich vorwärts führen soll, muß man es da nicht aufgeben, den Geist bei dem Sinn zu fassen, — *durchs Vorzeigen von Naturkörpern, Geräten, plastischen Werken und Bildern, ein System reifer Anschauungen und Imaginationen zu erzeugen, worauf der Unterricht, als auf einen wesentlichen Teil seiner Grundlage, weiter fortbauen könne?*

9. *Wie, wenn man imstande wäre, zuerst den Sinn beim Geiste zu fassen? Der Gedanke mag parador scheinen; nichtsdestoweniger wissen wir alle, daß das Auge nichts ist, ohne die Disciplin des Geistes, — daß wir nur dadurch allmählich Entfernungen schätzen gelernt haben; daß das kleine Kind den Gegenstand, den es sieht, nicht zu greifen weiß; daß wir unaufhörlich die perspektivischen Ansichten der Dinge in ihre wahren Gestalten übersetzen. — Der Sinn findet leicht, wenn der Geist zu suchen versteht; — man faßt Unterschiede scharf und von selbst, wo man zuvor wußte, was zu unterscheiden sei.*

10. *Gesetzt, man könnte zuerst den Geist dahin bringen, daß er sich alle möglichen einfachen Unterschiede der Gestalten genau merkte: so würde nachher wohl auch das Auge so viel Aufmerksamkeit haben, sie da wahrzunehmen, wo sie sich fänden. Könnte man die Geduld des Knaben für das eine gewinnen, so würde seine Neugier das übrige thun, sobald man sie durch die vorgeführten Gegenstände auch nur mäßig interessierte.*

11. *Es frägt sich demnach, auf welche Weise Gestalten bloß als Gestalten planmäßig studiert werden können? Beinahe gleichgültig mit dieser ist die andre Frage: wie das Anschauen gelehrt werden könne? Denn was mit Plan, das geschieht nach Begriffen; und Begriffe sind es auch allein, die mit Sicherheit in Worte gefaßt,

---

9. 10. [Schulmänner werden diese Frage lächerlich finden. Denn in der That, all die nachgewiesenen Schwierigkeiten der Aufgabe: ein System von reifen Anschauungen bei mehrern Schülern zugleich hervorzubringen: diese, und weit mehrere und weit größere Schwierigkeiten, häufen sich bei dem fernern, zusammengesetztern Unterricht, der sich auf reife Anschauungen hätte gründen sollen, — noch weit drückender zusammen. Gleichwohl gehn ja die Schüler, geht das gemeine Wesen der so unterrichteten Männer, gehn die Dinge der Welt, ihren Gang: — den Gang nämlich, den sie wirklich gehn.]

11. [Aus dem Vorigen entwickelt sich die Frage: was mit Absicht, was mit Plan, unabhängig von aller Lust, zum Anschauen gethan werden könne? Beinahe gleichgültig mit dieser ist die andre Frage . . .] Von hier aus stimmt die 1. Ausgabe mit Absatz 11 ff. wieder zusammen.

zu bestimmten Vorschriften ausgeprägt, und als solche vom Lehrer an den Schüler überliefert werden können.*

12. Alles, was zur Auffassung der Gestalten durch Begriffe, von den größten Köpfen aller Zeiten geleistet worden ist: das findet sich gesammelt in einer großen Wissenschaft, in der Mathematik. Diese ist es also, unter deren Schätzen die Pädagogik für jenen Zweck vor allen Dingen zuerst nachzusuchen hat, wenn sie nicht Gefahr laufen will, sich in vergeblichen Bemühungen zu erschöpfen.

13. Pädagogik aber, und Mathematik, sind in der Praxis oft so weit getrennte Dinge: daß es desto mehr erlaubt sein mag, noch bei einigen Vorerinnerungen zu verweilen, ehe sich die vorliegende Schrift an ihrem aufgegebenen Geschäfte selbst, versucht.

IV.

Über den pädagogischen Gebrauch der Mathematik.

1. Gerade dasjenige Feld der Begriffe, von woher die Erziehung für die gegenwärtige Aufgabe Hilfe erwartet, ist unter allen Regionen des menschlichen Wissens am vortrefflichsten angebaut. Ohne Zweifel, weil dieser Boden für die Kultur am meisten empfänglich war; weil keine andre Art von Kenntnissen, als die, welche Form durch Zahl bestimmen, sich so willig zur Evidenz erheben lassen; weil gerade diese Begriffe unter allen die begreiflichsten sind. Demnach ist sowohl diese Wissenschaft vor andern am meisten fertig und bereit, Hilfe zu geben, — als auch diese Hilfe vorzüglich willkommen, weil sie der Natur des menschlichen Denkens am nächsten verwandt ist.

2. In der That, in jedem Kopfe, der, ohne die Arithmetik und Geometrie zu besitzen, sich mit andern Kenntnissen und Ideen vertraut gemacht hat, die ihrer Natur nach spätere Erzeugnisse des menschlichen Denkens sind: findet sich eine Disproportion der Ausbildung; deren Größe man am leichtesten dadurch schätzen wird, daß man in der Geschichte nachsieht, wie viele Vorbereitungsstufen bis zur einen, und bis zur andern Art von Ideen, durchlaufen werden mußten.

3. Sind schon diese Bemerkungen von einigem Gewicht, so giebt es doch noch weit dringendere Gründe, welche der Pädagogik den Gebrauch der Mathematik empfehlen. Man prüfe die folgenden, hier freilich nur kurz anzudeutenden, Betrachtungen; und urteile, ob es eine Übertreibung wäre, wenn man die Mathematik unentbehrlich nennte, — unentbehrlich für Anfang, Mittel und Ende eines solchen Unterrichts, wie ihn die Pflichten der Erziehung erfordern.

4. Für den Anfang. — Hier zuvörderst ein Rückblick auf das Vorhergehende! Es ist gezeigt, daß man sich jenes Blickes, welcher die Formen fixieren soll, welcher aber von Vorsatz und Überlegung

nur unvollkommen abhängt, viel weniger sich bestimmt beschreiben und geradezu mitteilen und lehren läßt, — durch Begriffe zu bemächtigen suchen müsse, die, als Größenbegriffe, der Mathematik zugehören werden. Nun wird freilich der Erzieher die Hilfe, welche diese Begriffe etwa mögen anbieten können, nicht eben verschmähen; doch aber wünschen: der Zögling möchte lieber so disponiert werden, daß gleich jenes erste, unwillkürliche Treffen und Haften der Aufmerksamkeit, sicher und stark, die Anschauung zu einer Reife brächte, die keiner Nachhilfe weiter bedürfte. Eine solche Prädisposition wird denn auch für die Anschauung durch die vorzuschlagenden Übungen, die nur anfangs zum Teil Nachhilfen sein werden, als endliches Resultat wirklich beabsichtigt. Aber jene Forderung der Prädisposition zur Aufmerksamkeit gilt doch wohl nicht bloß der Anschauung? Der Erzieher bedarf ihrer immer und allenthalben; er suche sie sich allgemein zu verschaffen; dann wird sie unter andern auch der Anschauung zu gute kommen. Die letztre bedarf ihrer eigentlich lange nicht so sehr, gar nicht so durchaus notwendig, wie dies bei allen Dingen des Gefühls der Fall ist. Geschichte, Moral, Religion, — alles was die Menschheit betrifft, — das sind die Gegenstände, bei denen die Aufmerksamkeit keine Nachhilfen verträgt! Hier geht nicht nur Zeit, nicht nur Lust, — sondern das Mark der Erziehung selbst verloren, wenn die ersten, frischen Darstellungen, unempfunden veralten; wenn geschmacklose Wiederholungen langweilig dehnen, was rasch das Interesse ergreifen mußte; wenn gerade die Sätze, die Ausdrücke, worin die Fülle der Überzeugung sich am liebsten ausspricht und zusammendrängt, — verschwendet, entgeistet, als Leichen in den Grüften des Gedächtnisses beigesetzt werden. —

5. Hofft man, bloß durch die Art des Vortrags, durch persönliches Betragen, diesen Gegenständen die schnelle, mühelose Aufmerksamkeit, welche die Mutter des Gefühls ist, zu gewinnen? Weit mehr erreicht man durch entferntere Vorbereitungen; aber eine allgemeine, negative Bedingung des Erfolgs sowohl dieser, als aller pädagogischen Bemühung überhaupt, ist die, daß der Zögling sich nie erlaube, zerstreut zu sein, wenn der Lehrer spricht.

6. Zerstreuung ist gleichwohl der natürliche Zustand des lernenden Knaben. Lehrte man ihn nicht: so würde darum der Fluß der Vorstellungen bei ihm nicht ruhen; sein Spiel, oder, versagte man ihm das, seine Phantasien, würden, mit aller Lebhaftigkeit seines Geistes, ihn beschäftigen. Diese drängt der Unterricht zurück, aber er wird auch wieder von ihnen gedrängt.

7. Um ihrer mächtig zu werden, sei die erste Sorge des Unterrichts, sich, ebenso wie die Person des Erziehers selbst, beim Lehrling in Achtung zu setzen. Er kündige sich an: (versteht sich, nicht durch

Worte, sondern durch die That,) als eine absolute Herrschaft des Verstandes, von der man unfehlbar fortgezogen werde, der man auch nicht einen einzigen Schritt versagen könne. Wie der Erzieher, für jedes seiner ausdrücklichen Gebote, sich pünktlichen Gehorsam verschaffen muß: so darf auch der Unterricht es nicht leiden, daß man irgend eine seiner Behauptungen mißverstehe, halb verstehe, daß man nur die kleinste Nebenbestimmung unbemerkt lasse, oder vergesse. Gehn dergleichen Versehen vor, — und das geschieht anfangs jeden Augenblick, — so müssen sie sich zuverlässig und ganz verraten. Teils müssen sie der Nachfrage bloß liegen, es muß unmöglich sein, sie zu verdecken, zu bemänteln, zu verkleinern; selbst die Größe des Fehlers muß unleugbar sein, muß sich an Maß und Zahl offenbaren. Teils müssen sie durch auffallende Verlegenheit sich innerlich fühlbar machen; eine vollkommene Unverständlichkeit muß auf einmal das helle Licht verfinstern; alles muß mißraten, kein Auskunftsmittel muß gelingen, so lange der Fehler dauert; — alles muß sogleich in seinen ebnen sichern Gang zurückkehren, sobald der Fehler gehoben ist. Alle Selbsttäuschungen, als sei das Nicht-Verstandene verstanden, als sei das Nicht-Geläufige geläufig, müssen dabei ans Licht kommen. Die Schwäche seiner Denkkraft muß dem Zögling klar zu Tage liegen. Aber nicht nur seine Schwäche, — auch seine Stärke, auch seine Bildsamkeit, muß ein solcher Unterricht ihm zeigen. Er muß ihn leiten, sich dieselbe durch die That zu beweisen. Was unbegreiflich, was unerreichbar schien, wovor das Gemüt still stand: das muß völlig deutlich werden, und die Deutlichkeit muß zur leichtesten Ausübung führen.

8. Zwar erkennt man an allen diesen Zügen sogleich die einzige Mathematik; doch sei es erlaubt, erst die übrigen Gegenstände des Unterrichts zu überblicken, um zu sehen, ob andre Zweige desselben jene Autorität, deren sie wenigstens eben so sehr bedürfen, jeder als seine eigene Frucht für sich erzeugen können: oder ob sie es nötig haben, daß für sie alle diese Frucht auf dem Stamm der Mathematik wachse, und ihnen von dort her überbracht werde.

9. Die vorhin erwähnten Sachen des Gefühls sind zu zart, zu leicht verletzlich, — und von zu hoher Würde, als daß ihnen die rauhe Anstrengung zukommen könnte, mit der Zerstreuung des Knaben zu kämpfen. Zunächst dem Herzen sei ihre friedliche Wohnung; sie haben, gleich weiblichen Schönheiten, für den Anstand zu sorgen, und ihrer Reize zu pflegen; — diese Reize dürfen nicht welken!

10. Sprachstudien, Geographie, Naturgeschichte, sind Gedächtnissachen; müssen deshalb vielfältig wiederholt, und nachgefragt werden; daher kann es scheinen, als eigneten sie sich recht gut zur Gewöhnung

---

9. vorhin erwähnt: Abs. 4 (Geschichte, Moral, Religion).

der Aufmerksamkeit. Unglücklicherweise aber pflegen diese Dinge nur demjenigen recht interessant und nützlich zu werden, der ihnen ein gutes Gedächtnis mitbringt, der die Mühe des Behaltens nicht fühlt, der eben an der Leichtigkeit, womit er ihr Mannigfaltiges durchläuft, wie an einer weiten, bunten Aussicht, sich erfreut. Wem diese Aussicht im Nebel liegt, wer sich nur langsam an das Einzelne besinnt, ängstlich es Stück für Stück nachzählen muß, um nichts zu verlieren: dem werden so viele Namen nur immer widriger, je mehr man sie nachfrägt und wiederholt. Dabei fixieren sie sich zwar allmählich, aber dies Fixieren ist kein fühlbarer Gewinn. Die Erkenntnis wächst dadurch nicht, rückt nicht, greift nicht um sich, löst kein Rätsel, vermehrt nicht die Fülle des Denkens, — wie es die, schon durch bloßes Verweilen steigende, mathematische Einsicht thut.

11. Der letztern kommt, vielleicht allein, die Chemie etwas näher. Diese Wissenschaft ist in ihrem gegenwärtigen Zustände überhaupt wohl noch zu neu, als daß ihre pädagogischen Kräfte hinlänglich bemerkt sein könnten. Sie beschäftigt sich mit einer Menge von Kombinationen, deren Umwandlungen, bei vorausgesetzter Kenntnis der Verwandtschaften, sich durch eigenes Nachdenken finden lassen. Teils in dieser Hinsicht, teils auch in Beziehung auf die Folgerungen, welche sich aus den Experimenten ergeben, bietet sie dem Zögling eine reiche Selbstbeschäftigung, deren Reiz durch die Ungewißheit, durch das Halbdunkel, zwischen welchem das Licht an manchen Stellen mehr Schimmer als Tag macht, noch erhöht wird. Wo dieser Reiz faßt, und wo er nötig ist, da muß eine solche Wissenschaft, die ihren Jünger so wohlthätig zwischen Lohn und Arbeit teilt, äußerst willkommen sein. Weil sie das Nachfragen ziemlich gut verträgt, weil jeder Mangel an Aufmerksamkeit sich bei ihr durch viele verkehrte Folgen entdeckt, so kann sie für den Zweck, wovon hier die Rede ist, selbst der Mathematik manchmal vorzuziehen sein. Gleichwohl hat sie die Unbequemlichkeit, — besonders in Schulen — daß man der Stoffe zu viele vorzeigen muß; und daß man diese nicht der freien Willkür der Kinder überlassen darf, sondern sie ihren Händen fast ganz entziehn muß. Sieht man sich vollends darauf beschränkt, alle Experimente bloß zu erzählen: dann wird sie völlig unbrauchbar. Endlich, — sie ist durchaus nicht für Kinder; denn sie liegt nicht im Gesichtskreise des gemeinen, des angebornen Verstandes, sie setzt einen schon durch mehrere Kenntnisse erweiterten Blick auf die Natur, voraus. Das vorhin Gesagte: sie sei, unter gewissen Umständen, der Mathematik vorzuziehn, gilt daher nur — aber auch hier in vollem Maße — bei Jünglingen, deren Aufmerksamkeit, aus Mangel früherer

11. Man vgl. 4. Bericht an Herrn von Steiger Abs. 6.

richtiger Leitung, noch keine Stetigkeit erlangt hat, und darum noch jetzt eigene Maßregeln zu ihrer Befestigung und Stärkung erfordert.

12. Gestalt hingegen, und Zahl, liegen so recht in der Mitte unseres ursprünglichen Gesichtskreises. Die Grundanfänge des Messens und Rechnens sind die natürlichsten, die ersten, fast nicht auszulassenden Vorübungen, welche auch der schwächste Verstand sich selber schafft; und diesen Grundanfängen schließt sich die fernere, mathematische Bearbeitung aufs engste an, und geht von da nur ganz allmählich in ununterbrochener Folge weiter. Die Größenbegriffe sind es vor allen andern, worüber sich der Lehrer dem Zögling in Worten recht vollkommen ausdrücken, und von ihm dasselbe wieder verlangen kann und darf. Hier ist nichts, was sich der Sprache entzöge, nichts, was sich vor umständlichem Hin- und Herreden zu scheuen hätte. Keine Regungen seiner Gefühle sind hier zu schonen; keine Langeweile ist zu fürchten — so lange man nicht etwa den Gegenstand unter seiner Würde behandelt. — Hier also, an der einen und gleichen Stelle, wo auch das Bildungsmittel für die Anschauung liegen muß, — hier hat man zu suchen, was sonst nirgends zu finden ist: den Faden für einen frühen Kinder-Unterricht; der so beschaffen sei, daß er sowohl sich, als aller andern Unterweisung, eine Autorität schaffe, auf deren Geheiß die Zerstreuung entweiche, die Aufmerksamkeit komme und beharre.

13. Die bisherigen Betrachtungen, über die Wichtigkeit der Mathematik für den Anfang der Erziehung, gehörten ganz eigentlich hieher; denn sie betreffen das A B C der Anschauung unmittelbar, zwar nicht von seiten seines Zwecks — Bildung des Anschauens, — aber von seiten seines Stoffs, welcher der Mathematik zugehört. Dagegen können die nächstfolgenden Bemerkungen, über die Unentbehrlichkeit der genannten Wissenschaft für das Mittel und das Ende der Erziehung, hier nur insofern einen Platz verdienen, als sie Veranlassung geben, von dem A B C der Anschauung aus einen Blick auf das ganze Geschäft der Jugendbildung zu werfen. Und gewiß ist es notwendig, daß der Erzieher des Ganzen auch bei dem kleinsten Teil gedenke. Verfolgt er eine Idee einzeln: so zerrinnt der Gewinn, weil er nicht aufgefangen wird; und die übrigen Maßregeln sind umsonst beschränkt und verwirrt. Die Idee des Plans muß in völligem Gleichgewicht schweben: nur so ist Heil für die Werke einer Kunst, die, mehr als andre, den ungelegensten Zufällen ausgesetzt ist; aber so auch ist Hoffnung, der Zufälle Meister zu werden. Denn das Schicksal wirkt mit einzelnen Stößen, die oft einander selbst aufheben; die Kunst aber gebietet einem System von Kräften, welche durch eine beträchtliche Reihe von Jahren immer einerlei Zweck verfolgen. —

14. Was nun den mittlern Teil der Erziehung betrifft: so ließe sich hier alles das wiederholen, was von jeher über den Nutzen der Mathematik für die Bildung des Geistes gesagt worden ist. Eine Gymnastik der Denkkraft, die schon in den frühern Kinderjahren notwendig ist, wird man sie in der Folge entbehren können? Wie der Körper, so muß auch der Geist von Zeit zu Zeit seine Übungsplätze wieder aufsuchen, um seine Muskeln zu prüfen, und ihre ganze Schnellkraft zu erneuern. — Dazu kommt der Einfluß der Mathematik auf die übrigen Wissenschaften. Was wird ohne sie aus der Physik, aus der Kenntnis der Künste und der Maschinen? — Aber diese längst gekannten Gründe wirken wenig auf die Pädagogen. Gerade die Gegend, wohin die große Wissenschaft am kräftigsten wirkt, die Naturforschung, interessiert am wenigsten; und von Naturkenntnissen gebrauchen sie beim Unterricht eher alles andre, als das Mathematische. Mögen es ihnen die Kenner noch so oft wiederholen, wie, ohne dieses Bildungsmittel, alles in elende Bruchstücke zerfalle: sie trauen diesen Bruchstücken eine Kraft zu, der Jugend auf eine unbegreiflich nützliche Weise — die Zeit zu vertreiben. — Der Grundfehler dürfte hier darin liegen, daß unter den Kräften, welche im Geiste des gebildeten — also auch des zu bildenden — Menschen, zusammen wirken müssen, — der Naturforschung ihr eigentlicher Ort und Rang, noch nicht genau bestimmt ist. Geschieht dies einmal, so wird die unentbehrliche Gehilfin, die Mathematik, bald auch in den Besitz ihrer Rechte gesetzt werden. Und von dem wirklich angetretenen Besitze wird ein äußeres Kennzeichen dieses sein: daß man nicht mehr bis auf die letzten Jahre des Unterrichts warten wird, um dann noch von der so lange vergessenen Wissenschaft einige verlorene Proben hinzustreuen, die, so entblößt von aller Einleitung und Fortleitung, unfehlbar vom Überdruß einer schnellen Vergessenheit überliefert werden; — daß man vielmehr in der Mitte des Unterrichts der Geometrie und der niedern Algebra eine solche Stelle anweisen wird, wo sie an gehörige Vorbereitungen sich anschließen, und von wo sie einen reellen Einfluß durch alle nachfolgende Geschäfte der Jugendbildung verbreiten können.

15. In Rücksicht auf das Ende der Erziehung, erhebt sich unter mehrern Betrachtungen, welche auch hier noch die Hilfe der Mathematik laut anrufen, hauptsächlich eine, deren Wesentliches sich kurz

15. Die Gefahren der Philosophie sah Herbart in den Wirkungen der Schellingschen Lehre in der „Periode der unruhigen Köpfe“, worüber Näheres in Herbarts Schrift „über die Unangreifbarkeit der Schellingschen Lehre“ (1813). Wiederholt betont er, daß ihm durch die Mathematik die Ruhe des Geistes bereitet worden sei, welcher die philosophische Spekulation gefährlich werden wollte.

so anzeigen läßt: die eigentliche Vollenderin der Erziehung ist die Philosophie; aber die Gefahren der Philosophie abzuwenden, ist das Amt der Mathematik.

16. Es liegt in der Natur der Philosophie, allgemeine Begriffe zu isolieren, und sie für eine Zeitlang aus der Sphäre ihrer reellen Anwendbarkeit herauszusetzen. Es ist ihr erstes unerläßliches Geschäft, den Begriff, den sie zum Untersuchen vor sich nimmt, von den zufälligen Nebenbestimmungen zu trennen und zu säubern, welche in der Masse des Gegebenen, aus welcher er herausgehoben ward, mit ihm zusammenhingen. So entblößt, gewinnt er Deutlichkeit und Bestimmtheit; aber es verschwinden zugleich die Grenzen, in welchen, und die Bedingungen, unter welchen er Realität hatte. Diese Grenzenlosigkeit, ist nun zwar eigentlich, Abwesenheit alles Gedankens an Größe; und, abgesehen von den Bedingungen, sollte er als etwas bloß Gedachtes betrachtet, und bei ihm von Sein oder Nichtsein gar nicht geredet werden. Aber eine äußerst häufige Verwechselung schiebt der Grenzenlosigkeit: Unendlichkeit, oder auch Allheit und Vollkommenheit unter; und aus dem Hinwegsehen von den Bedingungen, macht sie entweder reelle Unbedingtheit, absolutes Sein: oder Unmöglichkeit und Ungereimtheit, wenn sich nämlich die Widersprüche entdecken, die in dem, aus einem notwendigen Zusammenhange gerissenen Begriffe, unfehlbar entstehn müssen. Zuweilen findet man auch den, in der That, lächerlichen Fall, daß einem Denker die beiden letzten Fehler, die doch einander aufheben, zugleich begegnen; daß er einem Begriffe, in welchem er innere Widersprüche anerkennt, gleichwohl unbedingte Realität zuschreibt. —

17. Eigentlich sollten eben diese innern Widersprüche den Fortschritt des Räsonnements motivieren. Scharf genug bestimmt, müssen sie das Ergänzungsstück, welches der Begriff, beim Herausheben aus dem Gegebenen, verlor, — oder die Reihe der Ergänzungen, wenn deren mehrere waren, — entdecken lehren, wodurch sie, nach völlig geendigter Untersuchung, auch völlig gehoben sein werden: weil, verbunden mit den Ergänzungen, der Begriff Realität hatte, einer Realität aber innere Widersprüche zuzuschreiben, selbst der widersprechendste Unsinn und das Ende alles Denkens sein würde. — Solche philosophische Integrationen würden sich zu dem bekannten mathematischen Integrieren verhalten, wie Gattung zur Art.

16. Vgl. „Nachschrift zur zweiten Auflage" Abs. 5. — Abs. 16 und 17 deuten Herbarts Methode der metaphysischen Spekulation an, welche die im Realen sich findenden Widersprüche durch die „Methode der Beziehungen" löst, worüber zu vgl. Anm. zu Allg. Pädag. II, 5, 18. Die Verwechselung, welche Herbart erwähnt, schreibt er Schelling zu.

Freilich hört man in der Mathematik nie von jenen innern Widersprüchen, sie lassen sich aber in dem ersten besten Differential sogleich zeigen, wenn man einen Augenblick ignorieren will, was der Mathematiker nie vergißt: daß das Differential seinem Integral notwendig angehört.

18. Es ist von selbst klar, daß das angegebene Verfahren den Hauptzweck aller theoretischen Philosophie erfüllen müßte. Der notwendige Zusammenhang in dem Gegebnen, würde nämlich dadurch offenbar werden, wenn die Untersuchung fände: das Isolieren der Begriffe sei unmöglich; einer erfordere den andern, um mit ihm in ein einziges Ganzes zu schmelzen. — Unglücklicherweise aber ist es beinahe allein die mathematische Art des Integrierens, welche verhütet, daß nicht die ganze Gattung bis jetzt ein leerer Titel sei. Diese Art blüht und gedeiht schon vortrefflich, und ist der höchste Ruhm der Spekulation. Daher ist sie natürlich auch das einzige Vorbild für die noch zukünftigen Arbeiten der Philosophie, und die einzige Vorübung für den Jüngling, dem man auch nur die Mängel der bisherigen philosophischen Versuche, deutlich machen will. —

19. So nachteilig die Fehler, welche an das Nicht-Bemerken der Bedingungen sich anzuhängen pflegen, der theoretischen Philosophie werden: so wohlthätig wirkt das Vergessen der Grenzen, für die praktische. Die Grenzen drückten das Herz: nun dehnt es den entfesselten Begriff zur echt platonischen Idee; er wird unendlich, er wird vollkommen. Vollkommenheit zu denken, ist das Glück des Geistes, und der Ursprung des bessern Lebens. Wahrheit, Schönheit, Güte, — diese Ideen sind so geboren. Das Wirkliche, sagt Plato, will ihnen gleichen, aber es kann nicht. — Das aber ist es, was ein edler Enthusiasmus nicht ruhig duldet, was ihn treibt, und treiben soll, durch angestrengtes Thun dem Wirklichen zu helfen, damit es der Idee entgegen gehe.

20. Und hier, gerade auf dieser erhabenen Höhe, ist der Ort, wo die großen Gefahren der Philosophie beginnen. Der Trieb zu wirken, bedarf er etwa nur der Idee des Guten, um das Gute wirklich zu erreichen? der Eifer, bedarf er keines Zügels? das Gewicht, bedarf es keines Takt und Maß erhaltenden Pendels?

21. Diese Fragen beantwortet und kommentiert unser Zeitalter deutlich genug. Aber nicht ebenso deutlich spricht es über das Mittel gegen die Übel, — über das Ergänzungsstück, welches die Erziehung,

18. einer erfordere den andern, wie in der Differentialrechnung die beiden Differentiale sich gegenseitig erfordern, um die Integration möglich zu machen. Herbart hält auch für die metaphysische Spekulation die Strenge der mathematischen Methode fest (vgl. Anm. zu Abs. 15) gegenüber den phantastischen Konstruktionen der Fichteschen und Schellingschen Metaphysik.

indem sie den Jüngling durch die Philosophie belebt und befeuert, derselben notwendig anfügen muß, um ihn nicht über alle Schranken zu spornen.

22. Nirgends anders kann dieses Ergänzungsstück liegen, als auf dem Felde der Ideen. Jede Hemmung von außen verachtet der Geist, den Ideale schwellen; er trotzt, er droht mit seiner ganzen Kraft entgegen; was ihn hält, muß ihn verderben, will es vor ihm sicher sein. Den Geist erkennt der Erzieher schon im Knaben; und ist hoch erfreut, wenn er ihn antrifft; denn aus dieser Art von Wildheit bildet sich der schönste, willigste, treueste Gehorsam; sie zähmt sich selber, sobald man sie lehrt, daß sie es solle, (nicht müsse), und wie sie es könne.

23. Zerstört den edlen Eifer nicht, den Ihr fürchtet. — Gewöhnt vielmehr den Jüngling, die Dinge dieser Welt als nur allmählich zum Guten bildsam, — gewöhnt ihn, sie als Größen, und ihre Veränderungen als Funktionen der bewegenden Kräfte, das heißt, als notwendige, bei aller scheinbaren Unregelmäßigkeit doch höchst gesetzmäßige, und in jedem ihrer Fortschritte genau bestimmte, Erfolge der wirkenden Ursachen zu betrachten. Zeigt ihm, wie allenthalben da das Phantom der Regellosigkeit entwich, wohin die Kenntnis drang; und wie allenthalben da der Kenntnis ihr Fortschritt gelang, wo sie Maß und Größe suchte. Entblößt ihm den lächerlichen Dünkel der Unwissenheit, die von jeher, wie noch heute, da das Gesetz zu leugnen pflegte, wo es ihr nicht klar unter die Augen trat. — Enthüllt ihm die Wunder der Analysis, lehrt ihn, wie der einförmige Fortschritt der Abscisse alle die Beugungen, Spitzen, und Knoten der mannigfaltigen Kurven so sicher und strenge beherrscht; wie behutsam die rasche Hyperbel an ihrer Asymptote fortschießt, um sie bei ewiger Annäherung doch nie zu berühren; wie selbst der unendlich kleine Krümmungswinkel, der aller Zahl, allem Maß sich entzieht, dennoch der vergleichenden Rechnung und Bestimmung nicht entgehen kann. Lehrt ihn dieses Wunder begreifen; er sehe und finde es selbst, wie alle diese Größenbegriffe in einander hängen und aus einander hervorgehn. Er entdecke sie in der Natur, und werde nun gewahr: daß alle jene sonderbaren Kurven nur zu Symbolen dienen für das Heer der Bewegungen und Veränderungen, die in der Wirklichkeit unter seinen

23. Das radikale Böse „wurzelt" in der Sinnlichkeit, dem empirischen Ich, während die dem absoluten Ich innewohnende Freiheit es zum radikalen Guten treibt. Herbart hält sich in der Mitte dieser beiden Endpunkte der Fichteschen, auf Kant ruhenden Lehre; in seiner Ethik bestimmen Ideen, welche als Normen des ästhetischen Urteils in der Betrachtung wirklich vorliegenden Verhältnissen zur Darstellung kommen, das sittliche Thun des Menschen. So wird die Bildsamkeit des Zöglings der Grundbegriff der Herbartschen Pädagogik, worüber zu vgl. Umriß pädag. Vorles. § 1—5.

Augen vorgehn. So wird er beobachten lernen; er wird das Gesetz, auch wo er es nicht sieht, doch suchen, wenigstens voraussetzen. Gegen dies, erkannte oder unerkannte, Gesetz, wird er sich wohl hüten, in wilder Wut zu entbrennen und zu toben; er wird einsehn, daß in der Wirklichkeit es nicht auf das ankommt, was er will, sondern auf das, was, nach ganz andern Regeln, aus seinem Thun erfolgt. Diesen Regeln wird er vorsichtig sich anzupassen, — sie selbst wird er in den Dienst jener, vorher gefaßten, Idee des Guten einzuführen und darin zu erhalten suchen. — So wird er auch den Menschen als Natur, als bildsame Natur erblicken, trotz euren Schimären vom radikalen Guten und Bösen. — Fürchtet hiebei nichts vom Materialismus! Euer Schüler kennt seine allgemeinen Größenbegriffe schon zu gut, um zu vergessen, daß denselben der Begriff der Materie gerade so zufällig ist, wie der des Geistes. Auch wird die tägliche Erfahrung, die er nie aus den Augen läßt, ihn schon hüten, daß er nicht zwei so verschiedene Anwendungen der nämlichen Theorie, unrechtmäßig vermische.

24. Genug von Dingen, die vom ABC der Anschauung so weit entlegen, — wenigstens scheinen möchten. Zwar sind sie es nicht. Denn eben um diese höhern Zwecke erreichen zu können, ist das ABC notwendig; nie wird etwas werden aus dem Gebrauch der Integralrechnung für Jünglinge, wenn nicht der Knabe seine Elementarübungen wohl inne hatte. —

25. Hier ist noch etwas anzufügen über die Ökonomie der Pädagogik. Die Einwendungen der Finanzen zerstören die schönsten Pläne; — dem Pädagogen ist die Zeit das kostbare Gut, was er aufs wirtschaftlichste unter die verschiedenen Geschäfte, welche Anspruch darauf machen, zu verteilen hat. Möchte man nun auch die Unentbehrlichkeit der Mathematik zu einer vollständigen Erziehung, so streng wie einen mathematischen Lehrsatz selbst, beweisen: so würde doch das, was unmittelbar im Leben, in den Berufsgeschäften, notwendig ist, noch strengere und ältere Ansprüche geltend machen, — die moralische Bildung steht ohnehin unter dem besondern Schutz des Pädagogen, — ihr zu helfen und zu dienen, müssen doch auch einige Zierden des Geschmacks herbeigerufen werden, (die Schleifwege ungerechnet, auf denen die Waren des geistigen Luxus sich selbst einführen), — endlich kann man doch vor allen Dingen nicht umhin, für diejenigen Kenntnisse zu sorgen, deren Mangel eine gemeine Unwissenheit verraten würde. Wie nun dies alles, in seine Abteilungen und Unterabteilungen wohl zerlegt, gleichsam auf eine Tafel nebeneinandergelegt, damit das Nötigste von dem minder Nötigen geschieden, und jedem Jahr und Stunde angewiesen werden: so kann der Pädagoge nicht anders, als über die furchtbare Masse erschrecken, sich selbst,

und den armen Kopf seines Knaben bedauern, in den so viele, so heterogene Dinge eingezwängt werden müssen! Vollends trübe wird die Aussicht, wenn mau sich erinnert, daß doch eigentlich alles, was Wissenschaft heißt, ursprünglich aus einem wahren und unschätzbaren Wohlgefühl des Geistes bei dem Erfinder hervorging, daß eben daher Erheiterung und Erhebung seine wahre Bestimmung bleibt, — und daß jetzt, da alle diese Wohlthaten sich stundenweise in den Kopf des Knaben einpressen wollen, nicht nur der Kopf von ihnen gedrückt, sondern auch das Herz, die tiefere, feinere, teilnehmende Empfindung, von ihnen nach den entgegengesetztesten Seiten auseinander gespannt, gezerrt, gerissen werden wird, daß schlechterdings die Lust an dem einen, Unlust an so vielem andern, was störend dazwischen tritt, erzeugen muß, — daß also mit dem mutigern Kopfe, der sich diese Teilung des Gemüts nicht gefallen läßt, die Erziehung in beständigem Kriege leben, und daß sie der schöneren, sanfteren Seele, die sich keinen Mangel an Folgsamkeit verzeihen mag, eine ununterbrochene Reihe von Kränkungen zufügen wird. Statt den aufstrebenden Ideen zu helfen, wird sie sie durch einander zerstören; statt die Empfindungen mit immer neuer Wärme zu erquicken, wird sie sie durch einander erkälten und töten.

26. Sollte der Verfasser den eigentlichen Anfangspunkt einer auf den Grund dringenden, pädagogischen Einsicht, angeben: so fände er ihn in einer tiefen Besinnung an diese Wahrheit. Eine solche Besinnung ist es, wodurch Pestalozzi getrieben wird, nach bestimmten Reihenfolgen im Unterricht zu suchen. Einer solchen Besinnung haben wir das ABC der Anschauung zu verdanken.

27. Wer die Mathematik, von der hier die Rede ist, wirklich kennt, wer sie nicht nur gelernt, sondern auch mit seinem Gefühl gleichsam gekostet hat: der kann unmöglich dazu raten, daß man sie Jünglingen, die dem gewöhnlichen Gang des Unterrichts mit dem Interesse, was dafür möglich ist, sich einmal angefügt haben, noch obendrein aufdringt. Der Gemütszustand im mathematischen Denken ist von der Stimmung dessen, der mit jugendlicher Hoffnung nach philosophischer Weisheit sucht, oder dessen, der mit Liebhaberei in der alten Geschichte forscht, oder dessen, der dem Gesange der Dichter hingegeben ist, — zu weit verschieden; diese Gemütszustände werden nicht von einer Stunde zur andern wie Kleider gewechselt. Diejenigen, bei denen von allen diesen, und noch mehrern andern, Interessen, etwas angeregt ist, — würden durch die Mathematik, diese Priesterin der Deutlichkeit und Klarheit, sich nur mehr verwirrt fühlen; sie würden vollends nicht wissen, nach welcher Seite sie sich wenden sollten; — der völlig leidende Gehorsam gegen ihre Lehrer würde ihre einzige Zuflucht werden.

28. Aber die ganze Vorstellungsart, als seien die Gegenstände des Unterrichts eine Masse, deren Teile alle nebeneinander liegen, — welcher Vorstellungsart die Pädagogen zwar nicht systematisch, aber sehr gewöhnlich folgen, — ist von Grund aus verkehrt. Es findet sich hier ein Gegensatz, ungefähr wie in der Physik zwischen dem atomistischen und dem dynamischen System. Wie nach dem letztern bei weitem nicht das ganze Quantum der Materie im Raume außer einander liegt, so soll auch der Geist des Zöglings nicht etwa eben so viele einzelne Kräfte, — eben so viele kleine Stückchen von seiner gesamten Lernfertigkeit, abgetrennt darreichen, als der Unterricht Auffassungen von ihm verlangt. Die Lernfähigkeit ist vielmehr eine intensive Größe, welche durch eine, ihr entsprechende, Solidität des Unterrichts in einem stetigen Zuge fortdauernd ausgefüllt werden muß. Zwar läßt sich dies hier nicht, wie eigentlich nötig wäre, in spekulativer Schärfe erörtern. Aber so viel ist leicht einzusehn: erstlich, daß man der Verlegenheit, welche der Mangel an Zeit bei der Menge des Unterrichts verursacht, nicht vorteilhafter entgehen könne, als indem man den innern Gehalt, das Gewicht dessen, was in jeder Stunde gelehrt wird, vermehrt und verstärkt; — wodurch eine große Menge der vorhin gemachten Abteilungen und Unterabteilungen, wieder zusammen schwinden wird. Zweitens, daß jede Stunde eines soliden Unterrichts, eine Kraft in dem Gemüte des Zöglings zurückläßt; und daß man die durch verschiedene Arten des Unterrichts erzeugten Kräfte, konservieren, folglich sie hüten müsse, einander zuwider zu streben und zu wirken; (welches sonst jenen Streit der Empfindungen und jene Betäubung des Geistes verursacht, bei der an keine Selbständigkeit des Charakters zu denken ist). Drittens, daß man im Gegenteil die einmal erzeugten Kräfte mit möglichstem Vorteil, vereinigt gebrauchen müsse, um dadurch immer und immer mehr zu gewinnen. Viertens, daß man, dem zufolge, bei der Verteilung des Unterrichts auf Jahre und Stunden, vor allem dahin zu sehen habe; welches die brauchbarsten, und stärksten, dieser Kräfte, seien, — damit man sich diese am ersten und am sorgfältigsten verschaffe, — und, wie man den ganzen Fortgang so einrichten könne, daß nie eine Kraft müßig liege, daß vielmehr jedesmal alle vorher erzeugten in der ganzen nachfolgenden Zeit beständig in voller Arbeit wirken mögen.

29. Rechnet man so: dann ist die Mathematik sicher, Raum genug in den Lektionskatalogen zu finden.

30. Man wird es ihr alsdann nicht mißgönnen: teils, in drei

28. Zwar läßt sich dies nicht . . . . erörtern. Diese Erörterung bieten Herbarts beide pädagogischen Lehrbücher in dem Abschnitt vom Interesse (vgl. insbes. Allg. Pädag. II, 4, 18).

verschiedenen Perioden des Jugendalters, einen Hauptbestandteil des Unterrichts auszumachen; teils, in den Zwischenzeiten, durch eingestreute Übungen, sich gegenwärtig zu erhalten, und mehr Geläufigkeit zu gewinnen.

31. Die frühsten Übungen im Zählen, Messen, u. dgl. abgerechnet: wird die Mathematik zuerst im 8ten, 9ten, oder 10ten Jahre, in Gestalt des ABC der Anschauung erscheinen, und in einem Zeitraum von etwa dreiviertel Jahren täglich eine Lehrstunde, nebst einigen Übungsstunden, verlangen. — Im 12ten, 13ten, oder 14ten Jahre, sollte ein Zeitraum von anderthalb Jahren, und wieder täglich eine Lehrstunde, hinreichen, um Arithmetik, Geometrie, Trigonometrie und niedere Algebra, den durch jenes ABC Vorbereiteten völlig deutlich zu machen. Endlich im 18ten, 19ten, oder 20sten Jahre, würde die höhere Analysis, wieder in einem Zeitraum von anderthalb Jahren bei einer Lehrstunde täglich, das Studium so weit vollenden, als der, welchem Mathematik nicht Berufsgeschäft ist, sich wünschen wird, es für fernere Kultur und Gebrauch im Verfolg seines Lebens zu besitzen. — Bei diesem ungefähren Überschlag ist übrigens nur von reiner Mathematik die Rede; die angewandte fällt für den Pädagogen jedesmal in das Gebiet ihres Stoffs.

32. Seltner aber, als täglich einmal, dürfen die Lehrstunden nicht sein, wenn man irgend darauf rechnen will, daß in dem Lehrlinge die nötige Sammlung des Geistes sich erhalte.

33. Gelegenheit für die, in den Zwischenzeiten einzustreuenden, Übungen, wird der übrige Unterricht vielfältig darbieten.

V.

Einige Bemerkungen über die Darstellung der Mathematik, zum Behuf der Erziehung.

1. Will die Mathematik der Jugendbildung die vorhin erwähnten Vorteile wirklich leisten: so wird sie in die Reihe der übrigen, dazu mitwirkenden Gehilfen, so gesellig, so freundlich als möglich eintreten. Zwar ihre wahre Würde wird sie ganz mitbringen, und ganz zeigen; aber alle zufällige Sonderbarkeiten wird sie gern vermeiden. Soviel möglich wird sie sprechen und thun wie die übrigen; und wo sie das Benehmen derselben zu bessern sucht, da wird sie es zur Natur zurückführen, nicht aber neue Moden herbeibringen, neue Gezwungenheiten und steife Manieren an die Stelle der alten setzen wollen. Der Präcision ihres eigentümlichen Ausdrucks wird sie ge-

32. Vgl. Umriß pädag. Vorles. 133.

wiß keineswegeß entsagen, aber, je höhern Rang man ihr dafür zusteht, desto sorgfältiger wird sie wachen, daß ihr Ausdruck noch immer wirkliche Präcision sei. Wohl verhüten wird sie, daß man ihr nicht nachweise: durch ihre künstliche Sprache habe sie sich selbst in Gedankenlosigkeit gewiegt, und im Schlaf ihre Arbeit mechanisch vollbracht. — Zwar wäre es auch dann noch der große Homer, welcher schliefe; — aber doch hörte er dann auf, Muster zu sein für die, welche auf jeden Laut seiner Stimme voll Ehrfurcht horchten. —

2. Bestimmter zu sprechen: um die Vorübung im Denken abzugeben, muß das mathematische Räsonnement keine eigne Art des Denkens sein, sondern es muß den nämlichen Gang nehmen, den allgemein der gesunde Verstand seiner Natur nach geht, sofern er von zufälligen Störungen im Überlegen nicht gehindert wird.

3. Es ist aber die Art des gesunden Verstandes, daß er sich auf dem Standpunkte, von wo aus er fortschreiten will, zuerst rund umher umsieht, um das ganze Feld zu überblicken, und sich darin zu orientieren; — dann pflegt er auf dem kürzesten Wege, stets mit vollem Bewußtsein der Gegend, worin er sich befindet, zu seinem Ziele hinzugehn; — endlich, wenn er es erreicht hat, von hier nochmals rings umzuschauen, um die neue Nachbarschaft, die ihn nun umgiebt, kennen zu lernen.

4. Dem Sprachgebrauch gemäß, kann man die Umsicht, der Einbildungskraft; das Fortschreiten ganz eigentlich dem Verstande, zuschreiben.

5. Man sieht sogleich, wie sehr diese Unterscheidung auf die Mathematik anwendbar ist. Die große Wissenschaft beschäftigt wenigstens eben so sehr die Einbildungskraft, als das Schlußvermögen. Ehe dieses zum Demonstrieren kommen kann: muß jene die Figuren entworfen, die Körper mannigfaltig mit Linien durchbohrt und durch Ebenen zerfället, die unendlichen Reihen hingestreckt, und mit andern Reihen durchflochten haben. Die ganze Fülle der kombinatorischen Darstellungen gehört der Einbildungskraft; der bloß fortschreitende Verstand würde trauig langsam von einem Element zum andern schleichen. Gerade der Überblick über die Reihen, und über die verschiedenen Werte einer fließenden Größe, ist anfangs in der Analysis das schwerste. In der Lehre von den Wurzeln und Logarithmen haben die Schüler gewonnen, sobald sie sich den beschleunigten Gang der Potenzen bei gleichförmigem Vorrücken der Wurzeln oder der Exponenten, und die immer gedrängtere Lage der letztern bei gleichförmigem Wachsen der erstern, mit Leichtigkeit vorstellen kann.

6. Wie nun, wenn man, ohne die Umsicht vorbereitet und geläufig gemacht zu haben, etwa eine einzelne Wurzel, einen einzelnen Logarithmen, oder auch ein paar derselben, von deren notwendiger Distanz aber der Schüler sich keinen Begriff macht, — in einer Rech=

nung gebraucht: fühlt man nicht, wie ängstlich, wie peinlich der Lehrling nun auf dem schmalen Seile der Regel fortgehn muß, die Augen einzig auf die Füße geheftet? — Und wie vollends, wenn man allgemeine Lehrsätze über so fremde Dinge, in Menge auf einander häuft? Dann muß man, um einigermaßen nachzuhelfen, die Zeit mit vielen Beispielen verderben, die doch, weil sie in der weiten Sphäre des Begriffs immer viel zu einzeln stehn, der Einsicht wenig Gewinn bringen.

7. Vielmehr sei das erste Gesetz des Vortrags: die mathematische Einbildungskraft nicht zu vernachlässigen; sie früh an vollständiges und rasches Durchlaufen des ganzen Kontinuums, das unter einem allgemeinen Begriff enthalten ist, zu gewöhnen. (Diese Regel ist von großem Einfluß auch auf ganz andre Arten des Unterrichts.) — Hieraus folgt, daß man schon beim ersten Anfange die Größen soviel möglich als fließend betrachten lehren soll. Dadurch wird man das Bedürfnis nach der gesamten Mathematik aufregen.

8. Auch der Stoff, den man der Einbildungskraft zuerst darreicht, ist nicht gleichgültig. Er muß leicht zu verarbeiten, und die Verarbeitung muß vom größten möglichen Nutzen sein für das ganze fernere Studium. — Es giebt wohl nichts, was so gleichsam in der Mitte der Mathematik läge, wie die Trigonometrie. Die Betrachtung der Triangel liegt der ganzen Geometrie zum Grunde, — und die reine Analysis, die eigentlich mit Raumbegriffen nichts gemein hat, weiß sich doch beim Integrieren gar oft nicht anders zu helfen, als indem sie der Trigonometrie ihre Verhältnis-Folgen abborgt. — So wäre es denn schon in dieser Rücksicht wünschenswert, wenn es etwa mit den übrigen Absichten des A B C der Anschauung sich vertrüge, daß Triangel der erste Gegenstand mathematischer Übungen würden. —

9. Was, zweitens, das Verhältnis der Mathematik zum Verstande, betrifft: so mag die große Wissenschaft es ihrem Verehrer verzeihen, wenn er sie hier noch nicht so vollkommen findet, wie sie zur Bildung der Geister — ihrem edelsten Beruf, — es in der That werden muß. Nicht an Umfang, noch an Gewißheit und Bündigkeit fehlt es ihr dazu, aber an systematischer Eleganz, und an philosophischer Durchsichtigkeit. Jeder Mangel hierin macht sich beim pädagogischen Gebrauch aufs unangenehmste fühlbar, aufs nachteiligste wichtig, — da es für diesen Gebrauch nicht auf die Resultate, noch auf ihre Zuverlässigkeit, sondern auf das Denken selbst, und auf dessen musterhaften Gang ankömmt.

10. Das strenge spekulative Denken leidet keine Willkürlichkeiten. Nicht mehr noch weniger soll es enthalten, als was gerade nötig ist, um die innere Notwendigkeit des vorliegenden Lehrsatzes ganz und unmittelbar zu durchschauen. Alle Willkürlichkeiten sind Individualitäten der Erfinder und Lehrer, sie halten die allgemeine Mitteilung auf, und sind ihrer nicht wert.

11. Die mathematische Analysis erlaubt sich jeden Augenblick Bequemlichkeiten, welche eine präcise Methode sich unmöglich gestatten kann. Einen Satz durch Auflösung der Begriffe (Analysis) beweisen, heißt, sich durch die gegebenen Begriffe selbst, hintreiben lassen zu denen, welche die innere Notwendigkeit des Satzes enthalten. Diese Notwendigkeit liegt aber nicht in willkürlichen Hilfslinien, oder willkürlichen Rechnungen; sie ist überhaupt nicht entdeckt, so lange es zwei oder mehrere Beweise giebt, welche die Sache gleich deutlich machen. Und das, wozu die gegebenen Begriffe hintreiben, was sie herbeifordern können, ist gewiß nur das, was notwendig und wesentlich zur Natur des Lehrsatzes gehört; aber darum ist auch das nicht Analysis, was die Willkürlichkeiten herbeizog.

12. Diese letztern sind es, welche das mathematische Studium schwer machen, und die Freude daran verbittern. Der Geist, der in die Sache selbst sich vertiefen und versenken wollte, wird von ihnen seitwärts gesprengt, durch eine Menge enger, krummer Nebenwege umhergejagt; so geht die reine, heitere spekulative Fassung verloren; und kömmt man ans Ziel, was ist gewonnen? Glauben freilich muß man dem Beweise, denn Schritt vor Schritt betrachtet, war er ohne logischen Fehler; aber da man das Ganze nicht durchblickt, da vielmehr jeder einzelne Schritt einen Absatz im Denken macht, — so hätte man beinahe eben so gern der Geschicklichkeit des Lehrers aufs bloße Wort geglaubt, als einem solchen Beweise. Gerade dem, der mit wahrem Gefühl den majestätischen Gang einer reinen Spekulation zu bewundern und zu verehren fähig ist, der mit wahrer Unterscheidungskraft den Kontrast erkennt zwischen ihr, und zwischen leeren losen Spitzfindigkeiten, willkürlich umhergezerrten Begriffen, tautologischen oder sophistischen Spielwerken, — gerade diesem muß es am unangenehmsten auffallen, wenn die Analysis mit einem nicht ganz edeln Ausdruck — von Kunstgriffen redet, — durch deren Hilfe aus einem Knäuel von Buchstaben, ein anderer gemacht wird, der alsdann nach gewissen Mengen von Substitutionen, von Multiplikationen und Divisionen mit ganz fremden Größen, von hin- und hergeworfenen Gleichungen, fertig ist, um mit einem Schwert, das aus irgend einem Winkel der Rüstkammer herbeigeholt wird, zerhauen zu werden. Am Ende kommt oftmals eine so einfache Gleichung heraus, daß sie schon dadurch Verdacht erregt, das ganze Gewirre von Rechnungen, bei denen man die Aufgabe vergißt um sie aufzulösen, könne dem Wesen der Wissenschaft wohl nicht zugehören.

13. Ein vortreffliches Beispiel von Verbesserung, das den strenge

13. Hindenburg, der 1808 als Professor der Mathematik in Leipzig gestorben ist, ist der Erfinder der kombinatorischen Analysis.

systematischen Forderungen völlig entspricht, giebt die kombinatorische Begründung des binomischen und polynomischen Lehrsatzes, welches wir Herrn Hindenburg verdanken. Aber für eine Veränderung im ganzen hätte vorher die Metaphysik noch manche alte Schuld zu berichtigen. Besonders müßte durch sie die noch immer so mächtige Scheu vor dem Begriff des Unendlichen aufhören, die unsere Mathematiker bewegt, auf seltsamen Umwegen dasjenige ohne diesen Hauptbegriff ihren Lehrlingen deutlich machen zu wollen, was den Erfindern selbst nur durch ihn zugänglich wurde. Eine Menge kleinerer Übel kann gleichwohl der Unterricht schon durch bessere Auseinandersetzung und Anordnung heilen. Darauf hinzuweisen, schien hier desto notwendiger, je stärker vorhin der Pädagogik angemutet war, der Mathematik als einer Hauptkraft des Unterrichts ein volleres Vertrauen zu schenken.

Erster Abschnitt.

Über die Einrichtung des A B C der Anschauung.

1. Wenn man die Betrachtungen der Einleitung noch einmal versammelt: so zeigt sich ein dreifacher Zweck der gesuchten Elementar-Übungen; sie sollen die Anschauung bilden, der Erziehung helfen, und die Mathematik vorbereiten. Ihre Einrichtung wird also erst durch das Zusammentreffen der Überlegungen, wozu eine jede dieser Absichten einladet, völlig bestimmt sein. Zuvor muß jede einzeln erwogen werden. Damit aber die daraus hervorgehenden Resultate sich geschickt zusammenfügen, damit nicht etwa ein scheinbarer Streit unter ihnen uns verführen möge, statt ihrer freundschaftlichen Vereinigung einen beschränkenden Vergleich stiften zu wollen: müssen wir noch einen Augenblick an die Frage wenden, was eigentlich jede der drei Absichten über die Anordnung unsrer Vorübungen zu entscheiden habe?

2. Wenn die Bildung der Anschauung sich als eine Sache der Erziehung von selbst darstellt; so mußte dagegen die Einleitung, zwischen diesen beiden, und der Mathematik, das Band erst knüpfen; welches zwischen der ersten und dritten, nur noch sehr lose ausfiel. Bloß der, sehr allgemeine Schluß: was mit Plan, das geschieht nach Begriffen, zeigte, von der Notwendigkeit, planmäßig für die Reihe der Anschauungen zu sorgen, hinüber nach der Wissenschaft, welche die Begriffe von dem Anschaulichen, verarbeitet. Und wenn die An-

schauung gelehrt werden sollte, so war klar, daß dieses, wie alles eigentliche Lehren, eine Überlieferung von Begriffen sein müßte. Ob aber, und in wiefern es überall möglich sei, die Bildsamkeit des Anschauens unter das Gebot der Lehre zu bringen: das blieb im Dunkeln; und wie konnte es anders, wenn nicht zuvor die Natur des Anschauens tiefer ergründet wurde? Das aber war nicht die Sache der Einleitung; es ist das Wesentlichste der hier anzustellenden Nachforschungen.

3. Daraus muß sich zuerst das Materiale für unsre Vorübungen ergeben. Dasselbe unter Begriffe zu bringen, und aus diesen Lehrsätze zu machen, — das ist dann zweitens die Bitte, die wir an die Mathematik zu richten haben, und auf welche wir vorläufig das allgemeine Versprechen, und einige Nachricht erwarten, wie sie uns etwa zu Hilfe zu kommen denke, was sie geben, was sie zurückhalten, welche Rücksicht sie dabei auf sich selbst nehmen werde? — Endlich wird noch die Pädagogik anzeigen, welche äußere Form sie dem Ganzen wünsche, welche Bequemlichkeiten sie anbieten könne, welche Erleichterungen sie dagegen zu empfangen sich verspreche? — Die Mathematik tritt also in die Mitte zwischen der Anschauung und der Erziehung; und darnach müssen auch die folgenden Betrachtungen sich ordnen.

I.

Grundlinie einer Theorie der Anschauung.

1. Da diese Theorie mit dem äußern Sehen, (dem Organ, dem Lichte, ꝛc.) nichts zu thun hat, also von Perspektive und Optik ganz schweigt; da sie sich eben so wenig auf die ästhetische Auffassung einläßt: so kann sie sehr kurz sein; denn es bleibt ihr bloß der Akt des Anschauens, das unmittelbar geistige Wahrnehmen und Fixieren des Sichtbaren, auseinanderzusetzen übrig. Nur erinnere man sich, daß hier vom Anschauen der Form die Rede sei. Also von einer Zusammenfassung des Gefärbten. (Man sehe Einl. I.) Durchaus aber nicht etwa von der Frage: durch welches „Fenster" die Dinge an sich, in die Seele steigen.

2. Was das Auge sieht, das ist nie einfach. Es hat immer eine Ausdehnung nach Breite und Länge, nicht aber nach der Dicke. An diese bekannten Sätze wird hier nur erinnert. Auf der Fläche nun, welche in einer beträchtlichen Ausdehnung dem Auge gleichförmig

3. Die ersten Worte lauten in der 1. Ausgabe: „Daraus muß sich zuerst das Materiale, — daraus müssen sich die Buchstaben für unser ABC ergeben. Silben aus ihnen zu bilden oder mit andern Worten, das Material unter Begriffe zu bringen, . . ."

sichtbar ist, würde das bloße körperliche Auge für sich, ebenfalls gleichförmig verweilen, und eben darum keine Gestalten unterscheiden. Denn eine Gestalt ist begrenzt; und muß, um gesehen zu werden, durch einen eignen Akt der Aufmerksamkeit aus jener Fläche herausgehoben werden. — Aber es ist auf derselben Eins vor dem Andern hervorstechend, das heißt, mit ungleicher Stärke wird Eins vor dem Andern wahrgenommen. Diese Ungleichheit des Auffassens kann wechseln, und wechselt wirklich. Bald ist des stärker Aufgefaßten mehr, bald weniger: zuweilen sucht sich das Auge auf einzelne Punkte zu konzentrieren. Bald wandelt es hier und dort umher, bald nimmt es des vorhin einzeln Betrachteten eine kleine, eine größere, eine noch größere Menge, endlich das Ganze zusammen. Ein solches Zusammennehmen aller Teile eines Dinges, und Weglassen alles des übrigen zugleich Sichtbaren: — das ist es ohne Zweifel, wodurch die Gestalt dieses Dinges gefunden wird. Soll aber auch die Lage verschiedener Dinge gegen einander, gefunden werden: so müssen die verschiedenen schon gemachten, und nicht wieder aufzulösenden Zusammenfassungen, in eine neue Umfassung eingehn; schon zusammengesetzte Ganze, müssen ein größeres Ganzes geben. Dies kann so fort gehn. Die Pupille des Auges, die Augenbrauen, Augenglieder, u. s. w. machen zusammen das Auge; Augen, Ohren, Nase, Mund, 2c. zusammen das Gesicht; das Gesicht mit den übrigen Gliedern den Körper; und mehrere Personen machen zusammen eine Gruppe. Indem wir diese Gruppe mit einem gebildeten Blick anschauen, ruhen wir nicht etwa gleichförmig, ohne Unterschied und Grenze, auf dem Ganzen; das gäbe ein Chaos von Farben, aber keine Gruppe von wohlgegliederten Menschen: sondern uns liegt wirklich auf die beschriebene Weise eine Zusammenfassung in der andern. Indem wir hinblicken: gestalten wir das Auge besonders, die Nase besonders, jede Person besonders; endlich gestalten wir aus dem allen zusammen die Gruppe.

3. Man erstaunt vielleicht über eine so verwickelte Thätigkeit, deren wir uns meist so wenig bewußt sind. Aber man wird weniger erstaunen, wenn man sich erinnert, wie unvollkommen, wie fehlerhaft diese Operation auch oft verrichtet wird. Freilich der Künstler kommt mit diesem Artikulieren der Gestalten gänzlich zustande; aber dem gemeinen Blick fehlt Anfang und Ende, er kommt weder bis zu dem Kleinsten, noch bis zum Größten. Irre und unbestimmt schwebt er in der Mitte umher; zweifelt, wie er sich teilen, — zweifelt, wie er das Geteilte verbinden solle. Frappiert von den Forderungen, die der Gegenstand an ihn macht, bildet er sich vielleicht ein, genossen zu haben; aber nur der Künstler, der des Gegenstandes mächtig ist, genießt wirklich. — Vielleicht auch giebt sich der Ungeübte dem Vergnügen hin, an den sanften Krümmungen auf- und abzuleiten, —

spielt so durch die Gestalt hin, — und empfindet auf diese Weise wirklich den Reiz des Schönen. Die ästhetische Anschauung möchte in der That wohl mehr bei dem fließenden Sehen, als beim fixierenden Fassen — anfangen, — nur nicht sich damit begnügen. Aber der Fehler, den jener Ungeübte machte, wird sich alsobald offenbaren, wenn er sich zum Nachzeichnen setzt. Will er — und das ist natürlich — auf eben diese Weise reproduzieren, wie er aufgefaßt hat; will er den Griffel eben so sanft und allmählich, wie vorhin das Auge, gleiten lassen; so ist es unmöglich, daß er nicht bei der ersten krummen Linie, deren Fluß er nachzubilden denkt, in einen beträchtlichen Fehler verfalle. Denn eine krumme Linie ändert ihre Richtung bei jedem einzelnen Punkt nur unendlich wenig; wer also von Punkt zu Punkt fortgeht, bei dem häufen sich der unendlich kleinen Fehler unendlich viele, und bringen, so unmerklich einschleichend, das Ganze aus seiner Lage. — In der That ist auch das fließende Sehen, kein Auffassen der Gestalt; der letztern gehören alle ihre Teile zugleich zu, und alle wollen gleichförmig bemerkt sein. Jenem Ungeübten sollte der Endpunkt der krummen Linie, das letzte Resultat aller ihrer Krümmungen werden; aber anstatt den Endpunkt mit dem Anfangspunkte nur vermittelst des, von einem zu andern führenden Zuges zu verbinden, hätte er die Distanz derselben, und ihre Lage gegen den Rücken der Krümmung, auf einmal, unmittelbar auffassen sollen; dann würde die krumme Linie sehr fest zwischen ihnen gelegen haben.

4. Laut des Vorigen, ist das Artikulieren der Gestalten ein sehr zusammengesetztes, und darum schwieriges Geschäft. Soll es nun leicht, und für jedermann zugänglich werden: so muß es in seine einfachsten Bestandteile zerlegt werden, so daß man dieser sich einzeln bemächtigen könne, um sie erst nachher wieder zu verbinden.

5. Zusammenfassen heißt in der Kunstsprache, kombinieren; und eine große Zusammenfassung in kleinere und in die kleinsten zerlegen, ist das umgekehrte Geschäft, von dem, was die Kombinationslehre zeigt, wenn sie von gegebenen, ganz einfachen Elementen, nach und nach zu allen daraus zu machenden mehr und mehr zusammengesetzten Verbindungen fortgeht.

6. Es muß demnach hier von dem sogenannten Kombinieren überhaupt, ohne Wiederholungen, das Wesentlichste eingeschaltet werden. Weitere Auskunft giebt unter andern Stahls Grundriß der Kombinationslehre, Jena und Leipzig, 1800. Seite 72 ff.

7. Die gegebenen Elemente, sie seien nun wirkliche Dinge, oder Zahlen, oder, wie hier, gefärbte Punkte, — pflegt man durch Buchstaben zu benennen. Um nun an einem kurzen Beispiele die

Verbindungen, von denen hier die Rede ist, darzustellen, seien vorläufig nicht mehr als 5 Elemente gegeben; welche durch die Buchstaben a, b, c, d, e, bezeichnet werden. Von ihnen werden erst 2, dann 3, dann 4, dann alle 5 zusammengefaßt.* Alle dadurch mögliche Komplexionen zeigt folgende Tafel:

a	b	c	d	e
	ab	ac	ad	ae
		bc	bd	be
			cd	ce
				de
		abc	abd	abe
			acd	ace
				ade
			bcd	bce
				bde
				cde
			abcd	abce
				abde
				acde
				bcde
				abcde

8. Man betrachte die Tafel aufmerksam, um zu sehen, ob man auf gleiche Weise auch dann alle Verbindungen aufzustellen wissen würde, wenn nur die vier Elemente a, b, c, d, gegeben wären? Es fiele alsdann e weg; und folglich alle Verbindungen, worin e vorkommt. Diese stehn aber alle in der hintersten Kolumne unter einander: welche Kolumne man nur weglassen, — oder wieder hinzusetzen könnte, wenn zu den 4 Buchstaben a, b, c, d, das e jetzt wiederum hinzugethan würde. So ist es auch leicht zu übersehn, was an der Tafel sich ändern müßte, wenn noch ein sechstes Element,

* Um dies, und das zunächst Folgende, worauf alles ankommt, ganz leicht zu fassen: betrachte man einen Kupferstich, einen Grundriß, u. dergl. worauf Gegenstände (genauer, die Endpunkte derselben) mit Buchstaben bezeichnet sind, die auf darunter geschriebene Namen hinweisen. Wo nun die folgende Tafel ein paar Buchstaben verbindet, da nehme man in dem Kupferstich die beiden bezeichneten Punkte zusammen: man kann sie aber nur dadurch zusammenfassen, daß man auf ihre Distanz achtet, oder die dazwischen mögliche gerade Linie in Gedanken zieht. Ebenso, wo die folgende Tafel drei Buchstaben verbindet, da nehme man die drei zugehörigen Punkte zusammen, so findet man ein bestimmtes Dreieck, welches sie einschließen; und für 4 Punkte ein Viereck, u. s. f. — Anm. Herbarts zur 2 Ausg.

f, dazu käme. Dann wäre noch eine Kolumne anzufügen, die oben mit f anfinge, durch die Klasse der Paare mit af, bf, cf, df, ef, unter einander gesetzt, fortginge, in der Klasse der dreifachen Verbindungen zuerst abf hätte, dann acf, u. s. w. — endlich ganz unten mit einer neu hinzukommenden sechsten Klasse schlösse, in der aber für jetzt nichts anders stünde, als abcdef. Es ist einleuchtend, daß auf eben diese Weise ein siebentes Element, g, auch eine siebente Kolumne, ein achtes, eine achte, herbeibringen würde, — daß, mit einem Wort für jede, auch noch so große Anzahl gegebener Dinge, sich alle mögliche Verbindungen nach dem angegebenen Muster würden auffinden lassen.

9. Wenn die Anschauung sich die Gestalt eines Gegenstandes richtig zueignen will, so soll sie, nach dem Vorigen, alle Teile desselben, oder alle die kleinsten Stellen, die man für die Anschauung Punkte nennen kann, gleichförmig auffassen. Aber der Punkte sind unzählig viele, und wir wollten das Geschäft dieses Auffassens erleichtern durch Zerlegung in seine einfachsten Bestandteile. Vor der gleichförmigen Anschauung aller Punkte soll also die Zusammenfassung einiger weniger Punkte vorhergehn, um darnach mit diesen, allmählich mehrere zu verbinden. Nehmen wir die ersten Punkte sehr nahe bei einander, fügen ihnen dann wieder die nahe liegenden an, und so fort, bis wir langsam von einem Ende des Gegenstandes zum andern gekommen sind: so giebt das ein gleitendes, fließendes Sehen, dessen Nachteile vorhin gezeigt sind. Gerade umgekehrt also müssen die zuerst zusammenzufassenden Punkte so entfernt als möglich gewählt werden, um dann allmählich die Mitte zwischen ihnen immer mehr und mehr auszufüllen. Ungefähr so pflegt auch der Zeichner zu verfahren, der zuerst die äußersten Konturen entwirft, dann, so zerstreut als möglich, in dem mittlern Raume dies und jenes andeutet, und die völlig zusammenhängende Ausfüllung bis zuletzt verschiebt. So wird dem Bilde seine richtige Lage gesichert. Aber wieder nur durch den geübten Zeichner, — die Versuche des Anfängers im Entwerfen der Umrisse sind sehr unsicher, sehr mühsam, oft langweilig, zuweilen fruchtlos. Aus sehr begreiflichen Ursachen. Der Umriß ist für ihn beides, zu arm, und zu reich. Zu arm — denn er ist nicht vorher geübt, die gesamte Anschauung des Originals so zu zerlegen, sie so von ihren Reizen zu entblößen, daß bloße Konturen übrig blieben. Zu reich, — denn der Umriß besteht aus Linien; Linien aber enthalten immer zahllose Punkte, und geben noch eine unendlich große, statt einer einfachen Zusammenfassung. Auch bleibt immer noch die Neigung, die Linien des Umrisses fortfließend zu sehen und zu zeichnen; und die daraus entstehenden Unrichtigkeiten ermüden die Geduld. An dem Original selbst, — nicht an dem dürftigen, reizlosen, selbst noch erst werdenden Umriß, — sollte sich, vor allem

Zeichnen, die Anschauung gebildet und befestigt haben. In ihm sollte sie die wirklich einfachen Hauptbestandteile seiner Form aufgesucht haben. Nachdem, durch Hilfe gewisser konstituierender Formen, die Einbildungskraft sich der Lage des Ganzen völlig bemächtigt: nun sollte noch in dem Ganzen jedes kleinere Ganze, — und in diesen kleinern, die, wieder in jedem derselben enthaltenen, noch kleineren Ganzen, auf ähnliche Weise, wie zuerst das große Ganze, von der Einbildungskraft fixiert werden. Dann war es Zeit zur Wiederverbindung des Vereinzelten, aus den Gliedern mußten die Körper, aus den Körpern die Gruppen hervorgehn. — Erst ganz zuletzt war es an dem Bleistift oder der Kreide, zu beweisen, die Einbildungskraft habe fest genug gefaßt, die Anschauung sei reif gewesen.

10. Welches sind denn die in dem Original aufzusuchenden, einfachen Hauptbestandteile seiner Form? das wird die Betrachtung jener kombinatorischen Tafel entdecken. Fangen wir von vorn an! Einfache Punkte, — angedeutet durch die einzelnen Buchstaben a, b, c, d, e, — sind nichts *weder* für die Form, *noch für das Maß.* Paarweise verbunden, — wie ab, ac, u. s. w. — haben sie eine bestimmte Distanz, eine Länge, eine gerade Linie zwischen sich. Diese ist zwar etwas für das Maß, — denn sie hält eine gewisse Anzahl von Zollen, Fußen, u. dgl. — aber die Form aller Linien ist die gleiche, sie seien lang oder kurz, — oder vielmehr, auch hier ist noch keine Form. Eine solche giebt zuerst, und also am einfachsten, die Verbindung dreier Punkte. Werden derselben vier, oder mehrere zusammengesetzt: so sind die vorigen Verbindungen zu dreien, darin enthalten, und können daher als die Grundbestandteile aller zusammengesetztern Formen angesehen werden.

11. Wie aber dasjenige, was dem Maß, und der Größe nach verschieden ist, noch keine Form giebt: so besinne man sich gleich hier, daß hinwiederum durch die Gestalt keine Größe bestimmt wird; denn eine Gestalt bleibt dieselbe, sie zeige sich vergrößert oder verkleinert. Ein gutes Porträt hat mit seinem Original die Gestalt gemein, wenn es auch ein Miniatur-Gemälde ist. Die Unterscheidung ist für die Folge wichtig. —

12. Man würde demnach, um z. B. die Anschauung eines Gemäldes zur Reife zu bringen, zuerst aus dem Hauptumriß drei einfache, möglichst entfernte, an den Enden der Figur hervorragende Punkte, a, b, c, dann mit ab anstatt c einen vierten, d, alsdann acd, und darauf bcd, (um alle dreifache Verbindungen der ersten

10. Der letzte Satz lautet in der 1. Ausg.: „Werden derselben ...... zusammengefaßt ....

4 Punkte zu erschöpfen,) zusammennehmen; damit die gegenseitige Lage der jedesmal verbundenen 3 Punkte, aufs genaueste bemerkt werde. Man würde ferner einen 5ten Punkt, und später einen 6ten hinzufügen, und von den dadurch mit den ersten 4 Punkten entstehenden Verbindungen wenigstens einige, wenn auch der Kürze wegen nicht alle, besonders auffassen: — man würde dann wohl kaum noch einen siebenten und achten Punkt nötig haben, sondern hierin überhaupt nur soweit fortgehn, als hinreichend wäre, um die Lage des gesamten Hauptumrisses völlig in der Einbildungskraft zu befestigen; wozu denn für den einen mehr, für den andern weniger gehören wird. — Weiter würde man zu den Umrissen der Teile des Ganzen, übergehn, und mit ihnen, wie mit dem Hauptumriß, verfahren. Bis in die Teile der Teile, würde man nach Gutfinden, dasselbe Geschäft mehr oder weniger weit fortsetzen. Um die kleinern Umrisse dann mit den sie umfassenden größern, und alle Nebenumrisse mit dem Hauptumriß zu verbinden: dürfte man nur die Punkte der einen mit denen der andern auf eine ähnliche Weise zu Dreiecken zusammennehmen. — Dabei würde die kombinatorische Tafel dienen, um alle Verwirrung zu vermeiden; durch sie würde man unter den vielen Möglichkeiten, die hier zur Wahl vorliegen, stets orientiert sein. Mit Hilfe der nämlichen Tafel ginge man auch zu vierfachen, fünffachen, — mehrfachen Verbindungen fort, und suchte so allmählich das Auge von den Vereinzelungen zur gleichförmigen Anschauung des Ganzen wieder zurückzuführen.

13. So würde man verfahren können, wenn man voraussetzen dürfte, das Auge besäße die Fertigkeit, alle Dreiecke, das heißt, alle einfachen Grundgestalten, genau aufzufassen, und sie von einander mit Sicherheit zu unterscheiden. Denn freilich, ohne eine solche vorgeübte Fertigkeit könnte es nicht fehlen, daß die vielen hiebei entstehenden Dreiecke unter einander in eine neue Verwirrung gerieten. Ohne eine schon gewonnene Leichtigkeit in der Unterscheidung triangulärer Formen, würde das Auge nur scheu und ängstlich werden, durch so viele Zergliederungen eines einfachen Anblicks. Und wären die vorkommenden Dreiecke nicht auch, zugleich mit dem Anschauen, schon unter Begriffen gedacht: so könnte der Lehrer mit dem Zöglinge über das Angeschaute nicht reden und gegenreden; wie genau der Zögling die Dreiecke gesehn oder nicht gesehn habe, das entzöge sich der Sprache, und wäre keiner Nachfrage zugänglich.

14. Jenem Verfahren muß also eine Reihe von Vorübungen

12. Das letzte Wort dieses Absatzes ist im Originaldrucke „znrückführen". Es liegt aber wohl nur ein, allerdings durch beide Auflagen gehender Druckfehler vor.

vorausgeschickt werden, welche zugleich die Anschauungen und die Begriffe aller triangulären Formen geläufig macht. — Dies ist, wenn der Ausdruck hier erlaubt ist, die Deduktion des ABC der Anschauung. *Man muß sie ganz und im Zusammenhange verstehn, um in die Meinung der gegenwärtigen Schrift eingehn zu können.*

II.

Über die mathematische Bestimmung der Elementar-Formen.

1. Bedürfte der so eben geführte Beweis, daß die wahren Elemente aller Form die Dreiecke sind, noch einer Bestätigung: so würde für ihn die Mathematik durch ihr von jeher beobachtetes Verfahren zeugen; denn sie sucht sich aller Formen stets durch die darin vorhandenen, oder darin möglichen, Dreiecke, zu bemächtigen.

2. Diese Triangel pflegt sie durch wirkliche, zwischen den Endpunkten gezogene, gerade Linien, zu versinnlichen. Es ist zwar klar, daß durch die Linien nur die Entfernungen der Endpunkte ausgedrückt werden; daß eigentlich die gegenseitige Lage der Endpunkte das Dreieck ausmacht; daß ein, einigermaßen geübter Blick, jene Versinnlichung entbehren kann, und daß man daher ein Gemälde, oder auch nur einen Umriß, den das Auge fassen soll, sehr mit Unrecht durch wirkliches Hinzeichnen der dabei zu betrachtenden Dreiecke, entstellen würde. Dagegen aber bedarf es der Versinnlichung desto mehr bei den Vorübungen; hier müssen die Linien, welche den Triangel einschließen, aufs deutlichste ins Auge fallen. —

3. Aber nicht nur mit einem, oder einigen, — sondern mit allen möglichen Dreiecken, soll durch unsre Vorübungen die Einbildungskraft vertraut werden; einen alten Bekannten soll sie wieder erblicken in jeder Lage dreier Punkte, die nur immer dem Auge vorkommen mag. Ist diese Forderung nicht noch immer unendlich groß? In der Weite des Raums, kann man da nicht mit grenzenloser Willkür drei Punkte so mannigfaltig verschieden umherstreuen, daß der, welcher alle mögliche Lagen derselben zu kennen vorgäbe, sogleich beschämt stehn müßte? —

4. Wer hier im Ernste an die unendliche Weite des Raumes appellieren würde: der müßte vergessen haben, daß die Größe zur Gestalt nichts thut; — und durch diese Bemerkung schwindet denn schon die geglaubte Mannigfaltigkeit der möglichen triangulären Formen gar sehr zusammen.

5. Die letztern lassen sich im Kleinen so gut wie im Großen darstellen. Sei eine Seite des Dreiecks etwa ein Fuß: so braucht

---

2. Die 1. Ausg. liest im zweiten Satz: „Es ist aber klar . . .“

sich diese bei der Veränderung der Gestalt, nicht mit zu verändern; im Gegenteil, wüchse sie im gleichen Verhältnis mit den übrigen Seiten fort: so bekäme man zwar andre und andre Größen, aber gar keine neue Form. Gerade damit, und insofern die Form sich umbildet, muß eine Seite sich gleich bleiben, während die andern zu- oder abnehmen. Alle Dreiecke, welche nur Vergrößerungen oder Verkleinerungen von einander wären, sind hier ausgeschlossen; sie sind für die Formen nur ein einziges. Dagegen muß die Einbildungskraft geübt werden, dies einzige in jeder Größe für das gleiche zu erkennen.

6. Dennoch bleibt die Menge möglicher dreieckiger Formen unendlich. Aber nur insofern, daß sich zwischen zwei, einander schon nahe kommende, immer unendlich viele unendlich nahe in die Mitte legen lassen, die von einer zur andern einen stetigen Übergang ausmachen. Die unendlich nahen unterscheidet dann freilich das Auge nicht, — und eben darum ist es möglich, für die Anschauung eine gewisse, nicht übermäßig große, Anzahl von Musterdreiecken aufzustellen, unter denen sich immer ein paar anbieten werden, um jedem, irgend vorkommenden Triangel, seinen nah begrenzten Platz in ihrer Mitte anzuweisen. —

7. In der Geometrie werden allenthalben Dreiecke mit einander verglichen, in wie fern sie durch einige ihrer Winkel und Seiten auf gleiche Weise bestimmt, und folglich gleich sind. Ist nun dadurch ausgemacht, daß sie in der Form, oder in der Größe, oder in beiden, übereinkommen: so bekümmert man sich nicht weiter um die Frage: welche Form sie haben, und vermöge jener Bestimmungen haben müssen? Das sieht zwar das Auge in der Zeichnung; aber es merkt nicht, weil es nicht aufmerksam gemacht wird. Auch gehört die wirkliche, wissenschaftliche Angabe der Form eines Dreiecks, nicht für die Geometrie, sondern erst für die spätere Trigonometrie. Nur daß auch diese zwar dem Verstande allgemeine Regeln darüber, aber der Einbildungskraft keine Bilder dazu giebt. So ist also die Versinnlichung trigonometrischer Lehren, unsern Vorübungen überlassen. Dadurch ist der Ort in der Mathematik näher bestimmt, wo die Bildungsmittel für die Anschauung liegen; auch das Verhältnis, worin die Vorübungen zu der Wissenschaft stehn. —

8. Das Dreieck überhaupt, war die Grundform für die Anschauung; das rechtwinklichte Dreieck insbesondre, verschafft der Trigonometrie die Grundbegriffe zur Bestimmung aller übrigen Dreiecke. Den Gang müssen auch die Vorübungen gehn, um der Wissenschaft zu folgen, so fern sie können.

9. So fern sie können! Aber die eigentliche Grundlage der Trigonometrie ist die höhere Analysis. — Wir müssen unsere Grundlage aus der Erfahrung entlehnen; müssen durch empirisches Messen gewisse Verhältnisse — bloß finden, deren Notwendigkeit die Wissen-

schaft beweist; — müssen auf unvollkommne Induktionen hin gewisse Sätze glauben, deren Allgemeinheit die Theorie bewährt. —

10. Die Strenge der Beweise ist nicht für kleine Knaben; — desto mehr ist für sie die mannigfaltige Versinnlichung von Zahlen, Brüchen, Rechnungen, zu denen die Dreiecke beständig veranlassen. Diese Gelegenheit, der Arithmetik mehr Deutlichkeit zu verschaffen, muß, soweit es nur möglich ist, benutzt werden.

11. Besonders wird auch hier der schon in der Einleitung gewünschte Vorteil erreichbar sein, nicht nur einzelne Größen, sondern die ganze Masse der Dreiecke, als fließend, als in stetigem Übergange begriffen, darzustellen. Sogar der Sinn der trigonometrischen Differentialformeln könnte hier im voraus anschaulich gemacht werden. —

12. Es wird also Hoffnung sein, daß durch einerlei Beschäftigung die mathematische Einbildungskraft erzeugt, der Verstand vorgeübt, und das Interesse für die gesamte Wissenschaft angeregt werden kann.

III.

Pädagogische Rücksichten.

1. Seit Pestalozzis Experimenten darf man der Erziehung um einen Grad leichter zutrauen, sie werde sich kräftig genug fühlen, um gegründete Pläne nicht so gar schnell ins Reich frommer Wünsche zu verweisen. Namentlich die Versinnlichung trigonometrischer Lehren ist gegen jeden Zweifel, den man sonst über ihre Ausführbarkeit hätte hegen können, gesichert durch jene Vierecke, Zirkel, und Hornblättchen, die in P.s Schule so trefflich wirken. Das nämliche zwanglose Zeichnen auf Schiefertafeln, was die überflüssige Thätigkeit der Hände dort so glücklich ableitet, muß auch der Trigonometrie die frühesten Dienste leisten. Unentbehrlich sind besonders die Hornblättchen; diese müssen die ersten rechtwinklichten Triangel aufnehmen, und den Knaben zum Nachzeichnen derselben fast einzig anführen. Kinder, die, wie Pestalozzis Kinder, den Zirkel aus freier Hand zu zeichnen wissen, diese sind völlig vorbereitet, den trigonometrischen Unterricht der Hornblättchen zu empfangen, und mit hinreichender Genauigkeit dessen Gebote zu erfüllen.

---

12. Das letzte Wort dieses Absatzes lautet in der 1. Ausg.: „könne."

1. Im ersten Briefe von „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" läßt Pestalozzi durch seinen Freund Fischer berichten: „Zu dem Ende teilt er dünne Blättchen von durchsichtigem Horn an seine Schüler aus; auf diesen Täfelchen sind Striche und Buchstaben eingegraben, und ihrer bedienen sich die Lehrlinge um so viel leichter als Modelle, da sie dieselbe auf die von ihnen gezeichneten Figuren legen und vermöge der Durchsichtigkeit die gehörige Vergleichung anstellen können." Wie großen Wert P. auf die Schiefertafel legte, ist aus dem siebenten Briefe bekannt.

2. Will man indessen alle Vorteile benutzen, welche die Erziehung durch ferne Vorbereitungen verschaffen kann: so läßt sich auch für den gegenwärtigen Zweck eine Anregung der Aufmerksamkeit schon in den frühesten Kinderjahren, denken, und wenigstens ohne Gefahr versuchen.* Die Vorschläge dazu wären etwa diese:

3. Sobald das Kind in der Wiege, Aufmerksamkeit auf äußere Gegenstände zeigt: hängt man an einem bequemen Platze der Wiege gegenüber eine dunkle Tafel auf, (nur nicht eine völlig schwarze, denn diese Farbe meidet das Auge des Kindes, — lieber eine bräunlich gesprenkelte;) unten vor der Tafel sei eine Konsole befestigt, von ebenfalls dunkler Farbe. Darauf stelle man täglich — nicht etwa sehr bunte Gegenstände von vielen grell kontrastierenden Farben, — sondern Dinge von einfacher, nur heller Farbe, und von angenehmer und leichtfaßlicher Gestalt: — täglich etwas Neues, doch mit Wiederholungen des schon Vorgekommenen. Ein Ei, eine Orange, — einen Strauch

* Schon in der ersten Ausgabe waren die Worte: läßt sich denken, durch den Druck ausgezeichnet; und überhaupt stand alles genau wie hier. Aber es scheint, daß nicht alle Leser die Gefälligkeit gehabt haben, genau zu lesen, was da stand. Folgende Stelle ist aus Nr. 32 der Göttingischen gel. Anz. von 1804: „Deren einer (es ist die Rede von Pestalozzis Anhängern) sich so weit vergessen hat, zu versichern, daß, wenn nur die Aufmerksamkeit aller Säuglinge von den ersten Tagen ihres Lebens an auf glänzende Punkte gerichtet würde, damit sie die Gestalt des Dreiecks fest ergriffen, auf dessen Vorstellung alle Erkenntnis in der Welt beruhe: eine Verbesserung des menschlichen Geschlechts erfolgen würde, dadurch auch die moralischen Übel verschwinden müßten, die die — französische Revolution hervorgebracht haben." Durch welche Traditionen mag doch der Mythus von den Nägeln gegangen sein, daß er, in der kurzen Zeit von 1802 bis 1804, von seiner ersten kindlichen Roheit zu dieser prachtvollen Ausschmückung hat gelangen können. — Anm. Herbarts zur 2. Aufl. Zur Erklärung dieser Stelle dienen die folgenden Stellen aus Pestalozzis „Wie Gertrud u. s. w." Im zehnten Briefe klagt er: „Wir sind .. nicht einmal so weit als das Appenzeller Weib, das seinem Kinde schon in den ersten Wochen seines Lebens einen mit vielen Farben bemalten, großen papiernen Vogel über die Wiege hängt und auf diese Weise bestimmt den Punkt bezeichnet, an welchem die Kunst anfangen sollte, dem Kinde die Gegenstände der Natur zum festen und klaren Bewußtsein zu bringen." Die Vernachlässigung der Pflege der Anschauung zur Gewinnung deutlicher Begriffe und das daraus entspringende System der Lüge und Täuschung, sagt P. weiter im 9. Briefe, habe Europa im letzten Viertel des vorigen Jahrhunderts „zu einem vielköpfigen und uns unter einander allgemein befehdenden Geiste des Sansculottismus herabsinken" lassen, so „daß kein Mittel gegen unsere schon geschehene und noch zu erwartende bürgerliche, sittliche und religiöse Überwälzungen möglich sei, als die Rücklenkung von der Oberflächlichkeit, Lückenhaftigkeit und Schwindelköpferei unseres Volksunterrichts zur Anerkennung, daß die Anschauung das absolute Fundament aller Erkenntnis sei, mit andern Worten, daß jede Erkenntnis von der Anschauung ausgehen und auf sie müsse zurückgeführt werden können." Vgl. Herbart, Allg. Pädag. 2. Buch, 5. Kap., Abs. 13. R. Lange (die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend. 1892. S. 25 ff.) findet Herbarts Vorschlag einer „plastischen oder mathematischen Belehrung in der Wiege" nur barock.

mit wenigen Blättern, — eine wohlgeformte Tasse, Schale, Kanne, — Gläser, Dosen, Uhren, — späterhin eine oder zwei, doch nicht aneinander gedrängte, Blumen, — endlich, wenn man will, eine Büste, eine ganze Figur. Man hüte sich vor zu großer Freigebigkeit mit Blumensträußen, vielfarbigen Bildern, u. dgl.; das Auge soll nur mäßig gereizt, und in Dingen, die es rein auffassen kann, unterrichtet werden. — Aber neben jenen Gegenständen können an der Tafel wohl noch einige gelbe Nägel Platz finden, die durch ihren metallischen Glanz das Auge besonders für sich gewinnen werden. Ihrer drei, weit aus einander eingeschlagen, sind genug; das Dreieck, was sie bilden, kann man täglich verändern, — so können unsre Elementar-Formen die früheste Bekanntschaft des Kindes werden. —

4. Die, teils systematischen, teils ästhetischen Gesetze, welche die gesamte Erziehung beherrschen, müssen sich einigermaßen auch schon zum A B C der Anschauung herablassen, um demselben seine Anordnung zu geben. — Wollte man eine Rhapsodie zusammengereihter einzelner Aufgaben daraus machen, so würde es keine gesammelte Kraft, auf die man rechnen könnte, im Zögling hervorbringen. Auch ziemt es sich gerade, für die, der Mathematik verwandten Beschäftigungen am ersten, systematischen Geist in dem Knaben anzuregen, ihn an konsequentes und vollständig durchgeführtes Denken zu gewöhnen. Die Verhältniszahlen der rechtwinklichten Dreiecke dienen, glücklich genug, zum Prinzip, worauf alle folgenden Rechnungen sich stützen können. Auch ist es für Knaben keine geringe geistige Eroberung, wenn sie imstande sind, mit Hilfe jener Zahlen das ganze weite Feld der möglichen dreieckigen Gestalten mit gemessenem, gleichförmigem Schritt, ganz und gar zu durchwandern.

5. Das A B C der Anschauung ist zwar nur der Prolog zur Mathematik, — und sie ist es eigentlich, die durch Leitung, Spannung, Bewegung, Befriedigung des spekulativen Interesse, in Form eines Kunstwerks erscheinen sollte. Aber dazu hat schon der kleine Prolog das Seinige vorzurüsten. Er für sich sei klar, sinnlich, rund; aber vor allen Dingen zeige er von dem Kleinen auf das Große, — mache allenthalben die Nähe der großen Wissenschaft fühlbar, spende manchmal eine kleine Gabe in ihrem Namen, lasse durch ihre unsichtbare Hand hie und da einen Knoten lösen, einen Fehler berichtigen, — aber auch durch ihre Allwissenheit Fehler ans Licht treten, welche alsdann die Zeichnungen, die Instrumente, die unvollkommnen Rechnungen bekennen müssen. Mißverstand und Achtlosigkeit dürfen vollends gar nicht hoffen, ungeahndet durchzuschleichen.

6. Ein Haupterfordernis eines guten pädagogischen Plans besteht darin: daß er geschmeidig genug sei, um sich den verschiedenen Fähigkeiten anzupassen. Wo mehrere zugleich unterrichtet werden sollen,

da vorzüglich bedarf es der Kunst, den schnellern Köpfen freie Bewegung zu verschaffen; ohne sie von der allgemeinen Straße, auf welcher die Menge fortgeht, zu entfernen, oder sie gar einen Vorsprung gewinnen zu lassen, durch den die Gesellschaft getrennt würde. Das gemeine Verfahren, nach den Mittelmäßigen das Maß zu nehmen, und daherein alle zu zwängen, ist offenbar nachteilig für die Meisten, und für die Besten; dies Maß ist zugleich zu groß und zu klein, — zu klein gerade für die, deren Bildung sich am meisten belohnen würde. — Um jene Geschmeidigkeit des Plans zu erhalten, muß das, was zur Hauptidee desselben wesentlich und notwendig gehört, genau geschieden werden von den, bloß nützlichen, Erweiterungen; solche Erweiterungen aber muß man genug in Bereitschaft haben, — man muß mit Leichtigkeit in sie abzulenken wissen, — und sie müssen, als für die Fähigern bestimmt, zu etwas höheren wissenschaftlichen Stufen hinaufleiten. — Der Versuch, diesen allerdings schwierigen Forderungen zu entsprechen, ist in der folgenden Darstellung des ABC der Anschauung durch die Episoden gemacht, die sich an mehrern Orten eingestreut finden. Es ist nicht nötig, sie ganz durchzugehn; man gebrauche sie nach Gutdünken. Man kann auch die erste Episode teilen, um, was dort vom Zirkel und der Ellipse gesagt ist, etwa nach der fünften Abteilung einzuschieben. — Freilich wird es einiger Kunst bedürfen, wenn man beim Unterricht von mehrern, einige vorwärts führen will, ohne dadurch die andern in den Wiederholungen und Übungen des vorher Gelernten zu stören, — selbst ohne sie dabei aus der Acht zu lassen. Aber diese Schrift zählt überhaupt auf pädagogische Kunst und Gewandtheit; sie möchte eben zur Vervollkommnung und Verfeinerung dieser Kunst, eine kleine Veranlassung liefern. Keineswegs hofft sie, an dem Verdienst der Pestalozzischen Bemühungen teil zu nehmen, wodurch selbst der Haufe der schlechten Schulmeister fähig werden soll, zum Organ eines eben so leichten, als genau abgewogenen Unterrichts, zu dienen.

Zweiter Abschnitt.

Darstellung des ABC der Anschauung.

1. Die Überlegung der Gründe und Rücksichten, ist in der Einleitung und im ersten Abschnitt deshalb so lang gewesen, damit der darauf beruhende Vorschlag selbst desto kürzer sein könne. Die Theorie muß allemal dem Versuch und der Erfahrung übrig lassen, zu ändern,

zu füllen, und anzufügen. Und wenn auch in der Ausübung der Erfolg den Erwartungen nicht entspräche: so könnten dennoch die Gründe ihren Wert behalten, nur daß man noch vorsichtiger aus ihnen folgern müßte; dahingegen ein großer Plan mit Recht verlacht wird, wenn er an kleinen Schwierigkeiten scheitert. So viel Bestimmtheit wird indessen der vorzulegende kleine Plan hoffentlich haben, als nötig ist, damit unter der Aufsicht gebildeter Männer, Versuche darnach gemacht werden können.

I.

Erste Anfänge.

1. Schon das fünf- oder sechsjährige Kind kann sich üben, mit dem Griffel auf der Schiefertafel gerade Linien zu ziehn, und sie auf verschiedene Weise zusammenzufügen. Dabei suche man sich ganz und gar des Pestalozzischen Ganges zu bemächtigen. — Vor allem darf die ermüdende Beschäftigung, eine Linie nach der andern hinzuzeichnen, nicht die einzige Unterhaltung, — es muß vielmehr bloß Nebensache sein, während man das Kind durch Vorsprechen unterrichtet, und es nachsprechen läßt. Mund und Hände müssen zugleich in Bewegung gesetzt werden, und indem das Auge sich seiner Linien bemächtigen soll, muß die Einbildungskraft und das Ohr gehütet werden, nicht gar zu interessanten Eindrücken nachzugeben. Es giebt ja, leider, der mechanisch zu lernenden Dinge so viele; häufe man diese zusammen, damit sie dem hungernden Geist durch ihre Menge ersetzen, was ihnen an Inhalt abgeht!

2. Das Linienzeichnen muß auf die Art, wochenlang täglich geübt werden. Um es zu erleichtern, und damit man gar nicht nötig habe, dabei mündlich nachzuhelfen; (welches jenen andern Unterricht stören würde), ritze man die Horizontal- und Perpentikular- und schrägen, rechts und links steigenden und fallenden Linien, wie sie sich entweder durchkreuzen oder parallel neben einander fortlaufen, — auf Hornblättchen ein; welches sehr leicht und genau mit der Spitze eines

---

Zweiter Abschnitt. Konrad Lange, (Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend. 1892. S. 123) glaubt, daß Pestalozzi durch Gerard Lairesses Malerbuch (1707, in deutscher Übersetzung 1728 f.) auf sein ABC der Anschauung gekommen sei. Lairesse sagt: „Die Geometrie ist das ABC der Zeichenkunst.“ Die Anregung könnte, wie auch K. Lange andeutet, nur mittelbar auf den in der didaktischen Litteratur wenig bewanderten Pestalozzi eingewirkt haben. Seinen allgemeinen pädagogischen Grundsatz konnte der Gedanke unmittelbar entspringen. Die weitere Ausbildung der Pestalozzischen Idee stellt für K. Lange nur „eine Geschichte des Irrtums“ dar; indessen hat er auch Pestalozzi nicht richtig verstanden.

Federmessers geschieht, das man neben einem metallnen Linial nur sanft fortführt. Der Griffel muß nun allemal wohlgeschärft sein; und die Schiefertafel durchaus nur mit reinem Wasser gesäubert werden. Alsdann wird das Kind sehr bequem, und ohne die Hand an ein nachteiliges Drücken zu gewöhnen, dem Muster nachzeichnen, was auf dem Hornblättchen wie eine feine weiße Linie deutlich erscheint, indem das letztre auf der schwarzen Schiefertafel liegt. Eben so bequem, und genau, und sanft, wird das Blättchen, auf die gezogene Linie gedeckt, dem Kinde anzeigen, wo und wieweit es gefehlt hat. — Natürlich braucht das Kind mehrere dergleichen Hornblättchen nach einander; auf dem ersten sei nur eine einzige Linie gezogen, die aber in allerlei Lagen auf der Tafel gezeigt, gehörig benannt, und nachgezeichnet wird; dann geht man ganz allmählich zu verwickeltern Zusammenfügungen und Durchkreuzungen mehrerer Linien fort. Weiterhin läßt man Zirkel zeichnen, die anfangs nicht zu klein sein dürfen; der Durchmesser habe wenigstens 2 Zoll. In der Folge können sie größer, und kleiner werden.

3. Diese Übungen werden, stets dem übrigen Unterricht beigemischt, vielleicht Jahre hindurch von Zeit zu Zeit erneuert werden müssen, ehe sie ganz gelingen. Erst wenn sie zur Fertigkeit gediehen sind, kann man mit völliger Sicherheit der Sache näher treten.

II.

Erste Bestimmungen nach Maß und Gestalt.

1. Damit das gebräuchliche Maß dem Auge bekannt werde, und ihm beständig vorschwebe: grabe man in den hölzernen Rahmen der Schiefertafel die Länge eines Fußes. Der Fuß sei durch einen größern Strich in Hälften, durch kleinere in Viertel, durch noch kleinere in 12 Zolle geteilt. — Das Kind übe sich, einen, zwei, drei Zolle, genau nachzuzeichnen, oder vielmehr auf gezogenen geraden Linien abzuteilen; es nehme zur Probe wieder ein Hornblättchen, worauf ein paar Zolle bezeichnet sind. Überhaupt wird der Gebrauch der Hornblättchen mit den erforderlichen eingeritzten Figuren, in der Folge allenthalben vorausgesetzt.

2. Wenn ein Gegenstand verkleinert oder vergrößert wird, sodaß die Gestalt gleich bleibt; so läßt sich das Maß als verhältnismäßig mit verkleinert oder vergrößert betrachten; dann bleiben alle Zahlen, welche angeben, wie vielmal das Maß oder dessen kleinere Einteilungen in dem Gegenstande enthalten seien, ganz unverändert. Um die Kinder an diese, für die Folge notwendige Vorstellungsart zu gewöhnen, lasse man sie den Fuß mit seiner Einteilung, mannigfaltig verkleinert nachzeichnen. Bald nach Willkür; — bald bestimme man auch, das Ganze

solle nur halb so groß werden, oder ein Drittel, zwei Drittel des wahren Fußmaßes betragen, u. s. w.

3. Die Gestalt eines Dinges wird teils durch die Proportionen der an ihm vorkommenden Längen, teils durch die Beugungen und Winkel bestimmt; — nicht erst durch beides zusammen genommen, sondern jede dieser Bestimmungen reicht für sich hin, die Gestalt festzusetzen, an der sich dann auch die andre Bestimmung von selbst und notwendig vorfinden wird.* Daraus folgt vieles für das ABC der Anschauung. Es muß auf beiderlei Weise die Gestalt fixieren lehren; es muß auch zeigen, wie aus einer Bestimmung sich die andre ergiebt. Das letztre wird das Hauptgeschäft aller folgenden Sätze sein. Für jetzt kommt es zuerst darauf an, die ursprüngliche Auffassung der Gestalt zum deutlichen Bewußtsein zu erheben. — Die Proportionen der Längen, sind Begriffe, und manchmal so schwierige Begriffe, die ohne die Wissenschaft gar nicht verstanden werden können; aber die Winkel sind Anschauungen; durch sie wird unmittelbar die Gestalt wahrgenommen; — sie müssen nur sehr genau unterschieden werden, wenn sie dieselbe mit Sicherheit bestimmen sollen. Darum ist das Unterscheiden der Winkel die nächste Übung, welche hier folgt.

4. Das Kind zeichne einen Zirkel. Durch dessen Centrum ziehe es eine Horizontallinie, und eine Perpendikularlinie; so ist der Zirkel in Viertel, oder in Quadranten geteilt. Wieder andre Linien, durch den Mittelpunkt gezogen, müssen jeden Quadranten in Drittel zerschneiden; also den Zirkel in Zwölftel. Endlich lasse man von jenen Dritteln noch Drittel, oder Neuntel des Quadranten, durch kleine Striche auf dem Umkreise bemerken. Sagt man nun dem Kinde, daß die kleinsten so entstandenen Teile des Umkreises, gewöhnlich noch in zehnmal kleinere Teile geteilt werden, die man Grade nennt: so wird es am Quadranten die Grade zu Zehnen zählen können: 10, 20, 30, . . . bis 90.

5. Aus der so entstandenen Figur müssen nun andre einfachere abgezeichnet werden. Zuerst die Horizontal- und Perpendikularlinien; aber nur bis an den Punkt wo sie rechtwinklicht zusammenstoßen. Dann nehme man etwa den Winkel von 60°, und lasse ihn einzeln

* Diese Stelle ist in einer sehr schätzbaren Recension als ein Übereilungsfehler getadelt; und freilich darf man nur eine Seite eines Polygons sich selbst parallel verschieben, so scheint es, als ob die Winkel die nämlichen blieben, während doch die Proportionen der Seiten sich verändern. Allein das ABC der Anschauung kennt kein Polygon nach mathematischem Schulgebrauch; ihm ist jede Distanz eine Linie; folglich jede Figur, schon durch die bloßen Distanzen ihrer Winkelpunkte. auf alle mögliche Weise in Dreiecke zerlegt. Hierauf beruht der Sinn dieser Schrift und der getadelten Stelle. — Anm. Herbarts zur 2. Aufl.

noch einmal nachbilden; — den Winkel von 40°, von 30°, u. s. f. Die Schenkel müssen bald größer, bald kleiner, auch unter einander von ungleicher Länge gezeichnet werden, damit es sich zeige, daß nur das Zusammenstoßen der Linien den Winkel ausmacht.

6. Um den Irrtum zu vermeiden, als hätten die Grade eine bestimmte Größe: kann man größere und kleinere Zirkel auf die vorhin angegebne Weise einteilen, und aus ihnen die nämlichen Winkel nachzeichnen lassen, wodurch es sichtbar werden wird, daß der Winkel von einer bestimmten Anzahl Grade, immer derselbe ist, er mag aus dem größern oder kleinern Zirkel genommen sein.

7. Ferner, wenn das Kind eine Menge Zirkel, größere und kleinere, so verschieden als möglich, neben einander auf der Tafel gezeichnet hat: so wische man von einem die Hälfte, von einem andern ein Viertel, von einem dritten $^7/_{12}$, $^{10}/_{12}$, $^5/_{12}$, u. s. w. weg; und lasse das Kind in Graden angeben, wie groß der noch übrige Bogen, — alsdann auch, wie groß das Weggewischte sei. Darauf lasse man es den Mittelpunkt wieder suchen, und endlich jeden Zirkel wieder herstellen. Späterhin kann man Bogen von verschiedenen Zirkeln an einander setzen lassen, damit das Kind die mannigfaltigen daraus entspringenden Figuren kennen lerne.

III.

Rechtwinklichte und gleichschenklichte Dreiecke.

1. Vom Winkel sollte die Bestimmung der Gestalt ausgehn; er also wird sich gleichförmig verändern, und uns dadurch eine Reihe von rechtwinklichten Musterdreiecken angeben.

2. Die Trigonometrie läßt uns hier die Wahl, ob wir den Winkel durch Sinus, oder durch Tangenten schließen wollen. Aber die Sinus werden durch den Radius, also das Kleinere wird durch das Größere gemessen; da doch das Auge natürlich das Kleine auf das Große überträgt, um dies durch jenes zu messen. Ferner, die durch Sinus und Cosinus gebildeten rechtwinklichten Dreiecke liegen alle in einem Zirkel eingeschlossen; wie groß müßte dieser Zirkel sein, wenn die Dreiecke sich sinnlich klar darstellen sollten. In der Zeichnung würden die Linien einander bunt durchkreuzen. Für die Rechnung würde man kleine, dem Auge nicht sichtbare, Brüche einführen müssen.

3. Die Anschaulichkeit ist hier das höchste Gesetz; darum haben die Tangenten und Sekanten den Vorzug. Die unter 45° sind dabei nicht nötig. Nennt man in jedem rechtwinklichten Dreieck die kleinste

III. Vgl. Umriß päd. Vorles. § 253.

Seite den Radius, die mittlere Tangente, so fangen die Winkel von 45 Grad an, zu wachsen. Diese Benennungen verletzen zwar ein wenig den mathematischen Sprachgebrauch; indes das Kind bedarf fester und leicht anzuwendender Ausdrücke: es würde in Verwirrung geraten, wenn bald der Radius, bald die Tangente größer wäre; und die Mathematik wird in der Folge bei dem weiter fortgeschrittenen Knaben, durch so viel Neues, was sie ihn lehrt, eine so kleine Gewohnheit leicht nach ihrer Sitte verändern.

4. Zwei Hornblättchen, worauf die Zeichnungen, die durch Fig. 1, und Fig. 2, dargestellt sind, mit völliger Genauigkeit eingeritzt werden müssen: diese sind hier, und für alles Folgende, die unentbehrlichsten Gerätschaften. Figur 2 enthält bloß ein Längenmaß, ein Quadratmaß, und einen Winkelmesser; Fig. 1 aber zeigt die rechtwinklichten Musterdreiecke, die dem Auge, sowie ihre Verhältniszahlen dem Verstande, aufs vollkommenste eingeprägt werden müssen.*

5. An Figur 1 benenne man dem Knaben zuerst die unterste kleine Horizontallinie ac als den Radius, — welches Wort allemal die Entfernung des Mittelpunkts vom Umkreise eines Zirkels bedeutet; — ferner die Perpendikularlinie, welche den Zirkel unten in a berührt, als die Tangente; und jede von den, aus dem Mittelpunkte auslaufenden schrägen Linien, als eine Sekante. Man bemerke dann die Punkte, wo die Perpendikularlinie von den verschiedenen Sekanten getroffen wird; die Länge von einem dieser Punkte bis zu dem untersten Ende der Perpendikularlinie, welches den Zirkel berührt, ist eigentlich die der abschneidenden Sekante jedesmal zugehörige Tangente. Beide aber, sowohl die Sekante als die Tangente, hängen ihrer Größe nach ab von der Größe des Winkels, den die Sekante mit dem horizontal liegenden Radius bildet. Der kleinste von diesen Winkeln, der in der Zeichnung vorkommt, ist die Hälfte des rechten Winkels, er beträgt also 45°. Nimmt man die nächstfolgende Sekante mit dem Radius zusammen: so ist nun der Winkel um 5 Grad größer, macht also 50°. Die dritte Sekante schließt mit dem nämlichen Radius einen Winkel von 55° ein; und so wachsen die Winkel jedesmal um 5 Grad, bis zu 90°. Die Punkte a, c, und 1, schließen das erste Dreieck ein, ac2 ist das zweite Dreieck, ac3 das dritte, ac4 das vierte, und so fort bis ac8, nach welchem noch ac9 folgen sollte, wenn nicht, wie man in der Figur sieht, die neunte Sekante gar zu sehr verlängert werden müßte, um die Tangente abzuschneiden; so daß sie

* Vorteilhaft wird man diese beiden Figuren, in verschiedenen Vergrößerungen, auf noch mehrern Hornblättchen einritzen lassen; und dadurch die so wichtigen Übungen im Vergrößern und Verkleinern, erleichtern. — Anm. Herbarts. Die Figurentafel ist in unserer Ausgabe diesem Bande hinten beigegeben.

auf einem Hornblättchen nicht Raum hat. Nach der neunten Sekante folgt, indem der Winkel unten, noch einmal wie bisher um 5 Grad fortrückt, das Perpendikel a b, welches also die Sekante des Winkels von 90° liefern müßte. Aber wann wird dieses die Tangente durchschneiden? Es läuft ihr parallel, nähert sich ihr also nie, erreicht sie noch viel weniger. Die Tangente und Sekante von 90° laufen daher beide ins Unendliche fort, und bilden kein Dreieck. Wäre aber der Winkel nur ein wenig kleiner als 90°, so würden sich die beiden Linien einander nähern, also auch irgend einmal erreichen, und das Dreieck schließen. — Zwischen 1 und 2 sieht man den Unterschied der ersten, und der zweiten Tangente; denn wenn man a 1, die erste, von a 2, der zweiten, abzieht, so bleibt offenbar 1 2 übrig. So auch zwischen 2 und 3 liegt der Unterschied der zweiten und dritten Tangente, zwischen 3 und 4, der Unterschied der dritten und vierten; u. s. w. Diese Unterschiede sind sich niemals gleich, obgleich sie dadurch erzeugt werden, daß der Winkel in c sich immer mit gleichen Unterschieden weiter öffnet. Man sieht, — je größer der Winkel schon ist, ehe er fortschreitet, desto mehr wachsen Tangente und Sekante, wenn er auch nur noch um ein weniges zunimmt. Denkt man sich, daß der Winkel nicht auf einmal um 5°, sondern nur ganz langsam, ganz allmählich, wie ein Zeiger an der Uhr, und doch auch, eben wie dieser, nicht einmal geschwinder, ein andermal langsamer, sondern mit völlig gleichförmiger Bewegung, fortrückte: dann müßten durch jede kleinste Verrückung unfehlbar auch die Tangente und Sekante einen kleinen Zusatz bekommen; aber, wie klein auch diese kleinen Zusätze wären, dennoch würde immer der nächstfolgende größer sein müssen, als der vorhergehende. Oder, Tangente und Sekante wachsen immer geschwinder, wenn der Winkel gleichförmig wächst.

6. Diese Betrachtungen setze man den Kindern zuvörderst ganz klar aus einander. Dann lasse man sie das erste, das zweite, das dritte Dreieck, jedes einzeln, und alle drei neben einander hinzeichnen; damit sie sich an die genaue Unterscheidung derselben gewöhnen. Weiter das zweite, dritte, und vierte neben einander, dann das dritte, vierte und fünfte neben einander, u. s. w. Es versteht sich, daß man nicht zu den folgenden dreien übergeht, ehe die vorigen drei wohlgeübt sind. Sobald während dieser Übungen einmal ein Dreieck vollkommen gelingt: nehme das Kind das Hornblättchen Fig. 2; welches mit dem Fig. 1 genau nach demselben Maßstab gezeichnet sein muß; — und messe mit der, in fünf Teile geteilten Linie, a b, die Tangente und Sekante des hingezeichneten Dreiecks. Der Radius in Fig. 1 ist nämlich vollkommen gleich mit einem von den 5 Teilen der Linie a b; und ein solcher Teil heißt hier ein Ganzes. Der Maßstab in Fig. 2 muß nun so angelegt werden, daß er, ver-

mittelst der in 10 kleinere Teile geteilten Linie b c angebe, wie viele Ganze und Zehntel die Tangente und Sekante enthalten. (Für das Ganze wird man am besten den an jedem Orte gebräuchlichen Zoll nehmen, und darnach die Größe der Figuren auf dem Hornblättchen einrichten lassen.) Die gefundenen Zahlen schreibe das Kind an, und zwar so: hinter der Anzahl der Ganzen mache es ein Komma, und dahinter setze es die Anzahl der Zehntel. Z. B. ein Ganzes und zwei Zehntel wird so geschrieben: 1,2.

7. Das Kind muß sich nun so lange im Zeichnen der Dreiecke üben, bis es jedes wenigstens einmal vollkommen recht gemacht, und daran die Zahlen für die Tangenten und Sekanten entdeckt hat. Auf diese Weise wird es endlich folgende Tafel zustandebringen.

Für	45°	ist	die	Tangente 1;	die	Sekante	über	1,4
„	50°	„	„	„ fast 1,2	„	„	„	1,5
„	55°	„	„	„ über 1,4	„	„	„	1,7
„	60°	„	„	„ über 1,7	„	„	genau	2,
„	65°	„	„	„ 2,1	„	„	über	2,3
„	70°	„	„	„ 2,7	„	„	„	2,9
„	75°	„	„	„ 3,7	„	„	„	3,8
„	80°	„	„	„ 5,6	„	„	„	5,7
„	85°	„	„	„ 11,4	„	„	„	11,4
„	90°	„	„	„ unendlich;	„	„		unendlich.

Für 85° muß freilich der Lehrer die Zahlen sagen, da sie sich auf den kleinen Figuren nicht messen lassen.

8. Haben sich die, so mühsam gefundenen Zahlen, dem Gedächtnis nicht von selbst eingeprägt: so müssen sie vollends auswendig gelernt werden. Und damit das Auge sich gewöhne, die Dreiecke in allen Lagen zu erkennen, — auch um mehr Abwechselung zu geben, — lege man beim Zeichnen das Hornblättchen nicht immer gerade, sondern drehe es bald so bald anders, und lasse dies oder jenes Dreieck in der schiefen Lage nachbilden, worin es sich jetzt zeigt. —

9. Nur noch ein paar Nachträge, — und die doppelte Bestimmung der triangulären Musterformen, sowohl durch die Winkel, als durch die Proportionen der Längen, wird sich vollendet zeigen.

10. Jedes der Dreiecke war durch den einzigen Winkel am Mittelpunkte des Zirkels, — oder, wenn kein Zirkel gezeichnet ist, durch den, der Tangente gegenüberstehenden Winkel, — völlig bestimmt, und von den übrigen unterschieden. Aber außer diesem, und dem, ihnen allen gemeinschaftlichen rechten Winkel, findet sich zwischen der Tangente und Sekante noch ein dritter Winkel. Er findet sich von selbst; man sieht bald, daß man ihn nicht größer noch kleiner machen kann, ohne den am Mittelpunkt mit zu verändern; ist also der letztere bestimmt, so ist es auch jener. Man sieht ferner, daß, wie der eine

wächst, der andre kleiner wird. Wie groß wird der kleinere jedesmal sein? Um das zu finden, giebt es hier kein anderes Mittel, als Messen. Dazu dient der eingeteilte Quadrant in Fig. 2. Die Messung wird zeigen, daß im ersten Dreieck der Winkel bei 1, 45°, im zweiten bei 2, 40°, im dritten bei 3, 35°, beträgt, u. s. w.; — mit einem Worte, man wird den Satz finden: daß beide spitze Winkel im rechtwinklichten Dreieck, zusammen allemal 90° ausmachen. Diesen Satz, den die Geometrie beweist, muß das Gedächtnis aufbewahren. — Da also der eine der beiden Winkel sich immer aus dem andern ergiebt, sobald man nur den zuerst bestimmten von 90° abzieht, so hängt die Gestalt des rechtwinklichten Dreiecks von jedem unter ihnen einzeln, nicht erst von beiden zusammengenommen ab. Sich hievon durch den Augenschein zu überzeugen, zeichne man nur zuerst die Tangente und Sekante unter einem beliebigen Winkel, z. B. dem von 35°, an einander; füge hierauf den Radius rechtwinklicht an die Tangente, so wird zwischen Radius und Sekante von selbst der Winkel von 55° entstehn, und das Dreieck gerade dieselbe Gestalt zeigen, als ob man zuerst Radius und Sekante unter 55° zusammengefügt, und alsdann den Winkel durch die Tangente rechtwinklicht geschlossen hätte.

11. Nachdem man auf solche Weise dem Kinde deutlich gemacht, wie die Gestalt sich nach jedem der Winkel richtet: muß man ihm noch zeigen, daß die vorhin gefundenen Zahlen, das heißt, die Proportionen der Längen, ebenfalls die Gestalt des Dreiecks, bei jeder Größe desselben, bestimmen. Dazu dienen Übungen im Vergrößern und Verkleinern. Zuvörderst zeichne sich das Kind seinen Maßstab, nämlich die Linie a b in Fig. 2, nach Gefallen vergrößert. Von dem so entstehenden willkürlichen Maße, nehme es, nach Anleitung jener Zahlen, für jedes Dreieck die gehörige Menge von Ganzen und Zehnteln zu der Tangente und Sekante; wobei es sich genötigt finden wird, diese beiden Linien genau unter dem nämlichen Winkel, wie bei dem ersten Maße, zusammenzufügen, wenn der Radius, als ein Ganzes, das Dreieck schließen soll, ohne zu groß oder zu klein zu werden. Dergleichen Zeichnungen müssen nach mehrern, abgeänderten willkürlichen Maßen so viele gemacht werden: bis es dem Kinde völlig deutlich ist, daß das Maß nur die Größe, jene Verhältniszahlen aber die Gestalt, und folglich auch die Winkel des Dreiecks bestimmen. — Kleine Verschiedenheiten in der Gestalt, werden dennoch, alles Fleißes ungeachtet, zwischen den ursprünglichen und den vergrößerten Dreiecken zuweilen merklich werden. Dabei hat man Gelegenheit, zu erinnern, daß die Zahlen in der Tafel fast überall kleine Reste unbestimmt lassen, die zwar allemal weniger als ein Zehntel betragen, und deshalb von keinem großen, doch von einigem Einfluß auf die Gestalt sind. Wird eine dieser Zahlen noch einmal, wie zum erstenmal, durch Messen gesucht,

und wird dabei auf den Rest, den die Linien noch über die schon bekannte Anzahl der Zehntel haben, genau geachtet, — wird derselbe als ein Halbes, als ein Viertel eines Zehntels, möglichst bestimmt geschätzt; so kann darnach die Zeichnung nach dem vergrößerten Maße berichtigt, und der Form, die das Hornblättchen anzeigt, näher gebracht werden. So entsteht ein Bedürfnis nach einer genauern Angabe jener Zahlen, welches in der Folge einigermaßen befriedigt werden wird.

12. Hier sind auch arithmetische Übungen einzuflechten. Das neue, willkürliche Maß, werde mit dem alten, oder mit dem wirklichen Zollmaße gemessen; jenes betrage von diesem etwa 1,2. Das heißt: die Linie, die man nach dem neuen Maße Eins, oder ein Ganzes nennt, enthalte den Zoll, der nach gemeinem Maße Einer oder ein Ganzes heißt, einmal in sich, und darüber noch zwei Zehntel des nämlichen Zolls. Nun ist in allen jenen Dreiecken der Radius immer Eins; aber das Eins kann größer oder kleiner sein, und darnach werden auch die Dreiecke größer und kleiner, wie die Übungen im Vergrößern der Dreiecke gezeigt haben. Soll also ein Dreieck nach dem eben angenommenen neuen Maße gezeichnet werden, so beträgt der Radius das Eins, oder das Ganze dieses Maßes, oder einen und zwei Zehntel Zoll. — Wie groß werden nun die Tangente und Sekante, z. B. von 60° sein? Die Zahl für diese Sekante ist 2; das heißt, sie enthält den Radius grade zweimal; 1,2 aber giebt, zweimal genommen, 2,4. — Die Zahl für die Tangente von 60° ist 1,7; das heißt, diese Tangente enthält einmal den Radius ganz, und darüber noch 7 Zehntel desselben. 1,2 muß also 1,7 mal genommen werden. Die Rechnung, deren Bedeutung leicht erraten wird, wenn sie auch nicht schon bekannt ist, steht so:

```
 1,2
 1,7
────
 1,2
  84
────
2,04
```

Nämlich 84 Hundertel sind sieben Zehntel von 1,2; diese addiert zu einmal 1,2; geben 2,04, d. h. 2 Ganze, kein Zehntel, und 4 Hundertel.

13. Man könnte jetzt den Umfang des Dreiecks, oder die Anzahl der Zolle finden, welche alle seine Seiten zusammengenommen betragen. Man dürfte nur Radius, Tangente und Sekante addieren.

```
 1,2
 2,04
 2,4
─────
 5,64  oder  5 64/100 Zoll.
```

Für das nämliche Maß finden sich Tangente und Sekante von 65⁰ so:

Die Tangente:	Die Sekante:
1,2	1,2
2,1	2,3
2,4	2,4
12	36
2,52	2,76

Der Umfang des rechtwinklichten Dreiecks mit dem Winkel von 65⁰ beim angenommenen Radius:

1,2
2,52
2,76
6,48 oder $6^{48}/_{100}$ Zoll.

Sehr genau sind die Rechnungen noch nicht. Aber sie sollen hier auch nur erst gleichsam entworfen werden. Wie die Kenntnis wächst, kann auch die Rechnung genauer werden.

14. Es liegt aber viel an der hier angeknüpften frühen Bekanntschaft mit Dezimalbrüchen, deren Gebrauch in alle Schulen eingeführt werden sollte. Es ist der Natur der Sache nach nicht möglich, mit gemeinen Brüchen so bequem wie mit diesen zu rechnen. Auch pflegen sie bei allem, was irgend wissenschaftliche Rechnung heißen mag, vorzukommen. Das Kopfrechnen kann auch auf sie übertragen werden. —

15. Man suche nun rechtwinklichte Dreiecke auf, wo sie sich finden wollen; an Tischen, Fenstern, Wänden, Häusern, Feldern; und sie finden sich an jeder geraden viereckigen Gestalt, so bald man dieselbe schräg durchschneidet. Man lasse nach dem Augenmaße schätzen, zwischen welche Paare von Musterdreiecken sie fallen. Dabei kann sich das Auge mannigfaltig helfen, und die Schätzung durch viele Proben bis zur Sicherheit berichtigen. Ein Winkel würde das ganze Dreieck bestimmen, aber mit dieser Bestimmung muß der andre Winkel, müssen auch beide Verhältniszahlen, sowohl für die Tangente als für die Sekante übereintreffen.

16. Ferner lasse man die kleinste Seite nach gemeinem Fuß- oder Zollmaße schätzen, und daraus, mit Hilfe der vorhin gewiesenen Rechnung, die übrigen Seiten, und den Umfang suchen. Die Wohlthat der Rechenkunst wird fühlbar werden, wenn man dies auf Gegenstände anwendet, bei denen wirkliche Messung unbequem sein würde, wie bei hohen Zimmern, Häusern, u. s. w. Es braucht nur eine pädagogische Gewandtheit und Sagacität, um schon hier ein angenehmes Erstaunen zu wecken, über die Macht, womit die Zahlen in die Ferne greifen,

und uns das nahe bringen, was unsrer Auffassung sich zu entziehen scheint. — Weiß man den bisherigen Übungen eine lebendige Thätigkeit zu gewinnen, so werden eigne Versuche die Kinder an die Grenzen ihrer Kenntnis anstoßen machen; und dann kann ihnen das Folgende, — kann ihnen späterhin die Wissenschaft, leicht helfen, diese Grenzen zu durchbrechen. —

17. Aus den rechtwinklichten Dreiecken entwickeln sich sehr leicht Musterformen für die gleichschenklichten.

18. Man lasse von den bisher durchgegangenen Triangeln je zwei gleiche an einander zeichnen; zuerst mit den Tangenten an einander. So gehn die beiden Radien in eine fortlaufende Linie zusammen, — die Grundlinie; — und die beiden Sekanten geben die gleichen Schenkel des neuen Dreiecks; dessen Höhe durch die vormalige Tangente angezeigt wird. Man weiß hier sogleich die Grundlinie, die Schenkel, und die Höhe, in Ganzen und Zehnteln; man weiß auch alle Winkel. Die beiden an der Grundlinie sind gleich; der an der Spitze ist das Doppelte von dem kleinsten Winkel des rechtwinklichten Dreiecks, woraus das gleichschenklichte gebildet ist. Diese Dinge kann man das Kind selbst finden lassen, indem man es durch Fragen leitet. — Der rechtwinklichten Musterdreiecke sind 9, (das für 85° mitgerechnet,) also bekommt man auf die angegebne Weise auch 9 gleichschenklichte. Dazu kommen noch 8 neue, wenn man jene rechtwinklichten Dreiecke nun auch, je zwei gleiche, mit den Radien an einander legt. Die Grundlinie entsteht dann aus den beiden Tangenten. Der Winkel an der Spitze wird stumpf. Alle Zahlen für Winkel und Seiten sind sogleich bekannt. In allem sind der gleichschenklichten Musterdreiecke 17; von denen die größten beiden auf einer Schiefertafel nicht leicht Platz finden. Die übrigen müssen in verschiedenen Lagen öfters gezeichnet werden; auch kann man ihren Umfang auf eine Weise, die sich aus dem vorhergehenden von selbst findet, für mehrerlei verändertes Maß berechnen; und sie selbst an verschiedenen vorkommenden Gegenständen aufsuchen lassen.

IV.

Episoden. — Flächeninhalt der Dreiecke. — Der Zirkel. — Die Ellipse.

1. Je zwei gleiche rechtwinklichte Musterdreiecke, mit den Sekanten aneinander, das eine umgekehrt gelegt, so daß die Tangente der Tangente, der Radius dem Radius gegenüber stehe: werden Rechtecke bilden, die jetzt ihrem Quadratinhalt nach sehr leicht zu bestimmen sind, und die,

IV. Episoden. S. Ende des ersten Abschnitts.

eben weil sie aus Dreiecken abgeleitet sind, die Ausmessung der Dreiecke, und den Einfluß der Form derselben auf ihren Inhalt, am besten offenbar machen werden.

2. Sind die Dreiecke auf der Schiefertafel zu Rechtecken aneinander gezeichnet: so lasse man das Quadratmaß Fig. 2 zum Messen brauchen. Um die Figur nicht zu verwirren, ist f e nicht so weit verlängert wie b c, daher ist darauf ein einziger Quadratzoll angegeben. Aber schon das Längenmaß a b kann auch selbst dem Kinde deutlich genug zeigen, wie viele ganze Quadratzolle in dem vorliegenden Rechtecke Platz haben; der in Hundertel geteilte Quadratzoll dient dann, um den Rest auszumessen, den das Rechteck noch über die Ganzen enthält.

3. Das erste Rechteck sei das, was aus dem ersten Dreieck entspringt, das zweite aus dem zweiten, das dritte aus dem dritten u. s. f. So ist das erste Rechteck ein Quadrat, denn die Tangenten von 45° sind den Radien gleich, und daher bekommt das Viereck lauter gleiche Seiten. Das zweite Rechteck faßt jenes Quadrat, oder einen ganzen Quadratzoll, in sich, und darüber noch beinahe zwei länglichte Streifen des Quadratmaßes, wovon jeder Streifen 10 Hundertel ausmacht. Beinahe zwei, — denn die Tangente von 50° ist ein Ganzes und beinahe zwei Zehntel. Das durch sie bestimmte Rechteck hat demnach einen Quadratinhalt von einem Ganzen und beinahe 20 Hunderteln. Man sieht hier sogleich, wie die Zahlen für die Rechtecke von denen für die Tangenten abhängen. Beim nächstfolgenden dritten Rechteck bekommt man über 1 und $^{40}/_{100}$, denn die Tangente von 55° ist über 1,4. Die Zahl der Ganzen ist dieselbe, die Zahl der Zehntel bei der Tangente wird zehnmal so groß (aus 2 wird 20; aus 4, 40; aus 7, 70); was herauskommt, sind aber nicht Zehntel, sondern Hundertel. So sind die Zahlen für diese Rechtecke sehr leicht auswendig zu lernen. Man spreche aber nicht etwa der Kürze wegen: 4 Zehntel, statt 40 Hunderteln. Dadurch würde man den Begriff der Einteilung des Quadratmaßes verwirren. Dieses wird nicht in Zehntel, sondern in Hundertel geteilt. In die letztern muß es gerade darum zerfallen, weil jede seiner Seiten, als Längenmaß betrachtet, in Zehntel geteilt war.

4. Die Rechtecke wachsen sehr ungleichförmig, mit immer größern Unterschieden. Man mache darauf aufmerksam, daß auch dieses noch von dem gleichförmigen Fortschritt der Winkel in den Dreiecken herrührt. Sollten die Rechtecke, sollten also zuvor die Tangenten gleichmäßig fortschreiten, welchen Gang müßten dann die Winkel gehn? Offenbar mit immer kleineren, — und zuletzt, wenn das Rechteck sehr lang würde, mit fast unmerklich kleinen Schritten.

5. Jedes Rechteck ist das Doppelte des Dreiecks, woraus es ent-

stand. Folglich ist das Dreieck die Hälfte des Rechtecks. So ist also auch der Quadratinhalt der Musterdreiecke gefunden; man darf nur die Zahlen für die Rechtecke halb nehmen. Also das erste Dreieck ist $^1/_2$, oder fünfzig Hundertel; das zweite ist die Hälfte von beinahe $1\,^{20}/_{100}$ oder es ist beinahe $^1/_2$ und $^{10}/_{100}$, oder 50 und 10, d. i. 60 Hundertel. Das dritte ist über $^{70}/_{100}$; u. s. w.

6. Alle diese Zahlen gelten auch bei vergrößertem Maße; nur kommt es darauf an, die Vergrößerung des Quadratmaßes zuvor genau zu betrachten. Ein Quadrat muß 4 gleiche Seiten haben; sie sind also alle 4 bestimmt, wenn eine festgesetzt ist. Aber eine Seite desjenigen Quadrats, was zum Maße für alle Flächen gebraucht wird, ist eben so groß wie die Linie, die man Eins, oder ein Ganzes beim Längenmaß nennt: wie Fig. 2 zeigt. Wird dieses Eins des Längenmaßes vergrößert, so muß auch das Quadrat, was für das Flächenmaß Eins ist, sich darnach richten. Wie denn richtet es sich darnach? — Gesetzt, die Länge b c würde doppelt so groß, es würde daraus b d, — würde nun auch das Quadrat davon nur doppelt so groß werden? Ohne Zweifel haben auf der Linie b d zwei Quadrate neben einander Platz, jedes so groß wie b c e f. Also wenn man die Grundlinie b c, verdoppelt, die Höhe b f aber unverändert läßt, so verdoppelt sich auch die durch beide bestimmte Fläche. Dieser Satz ist richtig und sehr brauchbar. Nur hier kann er nicht zur Anwendung kommen; denn offenbar ist nicht geschehn was geschehn sollte. Das Quadrat sollte vergrößert werden, also anstatt eines kleinern sollte ein größeres Quadrat entstehn; durch jene Verdoppelung aber entsteht gar kein Quadrat, sondern ein Rechteck, dessen eine Seite doppelt so lang ist wie die andre, die Gestalt ist also ganz verdorben. Die Seiten mußten gleich bleiben; also mit der einen mußte sich auch die andere verdoppeln. Wenn nun b f noch einmal so lang wird: so verdoppelt sich dadurch auch das vorhin entstandne Rechteck; dieses aber war schon die Verdoppelung des Quadrats: folglich wird das letzte zweimal verdoppelt werden, oder in dem vergrößerten Quadrat viermal enthalten sein. — Gesetzt ferner, die Länge b c würde dreimal so groß: so würde schon dadurch, ehe man die Höhe veränderte, auch das Quadrat b c e f dreimal genommen. Aber das schon verdreifachte Quadrat würde zum zweitenmal verdreifacht, indem nun auch die Höhe, weil die Seiten gleich bleiben müssen, dreimal so groß würde. Drei Quadrate dreimal genommen, giebt neun Quadrate. Das Quadrat wird also 9 mal so groß, indem die Grundlinie dreimal so groß wird. — Nähme man b c fünfmal, so müßte man auch b f fünfmal nehmen; dadurch würde das Quadrat zweimal mit 5 multipliziert, oder es würde fünfmal fünfmal, das ist, 25 mal genommen. — Und wie vielmal man b c nimmt, so vielmal muß man, damit die Seiten gleich

bleiben, auch b f nehmen; und dadurch wird immer das Quadrat zweimal mit der nämlichen Zahl vervielfältigt, womit die Seite desselben nur einmal multipliziert wurde. Das gilt auch dann, wenn man mit Brüchen multipliziert. Sei es $1/2$; nicht nur b c soll man halb nehmen, — dadurch würde auch das Quadrat halbiert, und es käme ein Stück wie b q f n heraus; — sondern auch b f muß zu seiner Hälfte b p herabsinken; so bleibt von der Hälfte des Quadrats nur die Hälfte, oder das Quadrat ist zweimal halb genommen, oder zweimal mit $1/2$ multipliziert; und da die Hälfte der Hälfte ein Viertel ist, so wird aus dem Ganzen dessen vierter Teil b q p o. — Oder man multipliziert mit 1,2; indem also das Längenmaß einmal und noch zwei Zehntel desselben genommen werden, fügen sich auch dem Quadrat, schon ehe die Höhe sich ändert, noch zwei Zehntel desselben bei; diese Zehntel sind aber Streifen deren jeder 10 Hundertel enthält, sie machen also zusammen 20, und, rechnet man das Quadrat selbst dazu, 120 Hundertel. Nun muß auch die Höhe mit 1,2 vervielfältigt werden. Das giebt für das Quadrat 1mal 120 Hundertel, und noch 2 Zehntel von 120 Hunderteln dazu. Der zehnte Teil von 120 ist 12, dies zweimal genommen giebt 24, folglich kommen in allem 144 Hundertel, oder $1^{44}/_{100}$. Das hätte man kurz so rechnen sollen:

$$\begin{array}{r} 1{,}2 \\ 1{,}2 \\ \hline 1{,}2 \\ 24 \\ \hline 1{,}44 \end{array}$$

7. Man soll nämlich das Quadrat 1,2mal 1,2mal nehmen, man suche also erst 1,2mal 1,2; das ist es, was die eben gezeigte Rechnung suchte; und nun kann man das Quadrat, anstatt zweimal mit 1,2; nur einmal mit 1,44 multiplizieren, wodurch die beiden geforderten Multiplikationen eben so auf einmal geschehn, wie man, statt 2mal mit 3, nur einmal mit 9 multipliziert.

8. Noch umständlicher, durch noch mehrere Beispiele wie hier, muß dieses den Kindern erst völlig deutlich gemacht werden. Dann lasse man ein vergrößertes Quadratmaß auf die Schiefertafel zeichnen; und Triangel, deren Radius der Seite dieses Quadrats gleich ist, zu Rechtecken aneinander setzen. Einige Abteilungslinien in diesen Rechtecken gezogen, werden es sinnlich machen: daß die vergrößerten Rechtecke, — und folglich auch Dreiecke, — ebensoviel vom vergrößerten Maß enthalten, wie die vorigen nach gemeinem Maß gezeichneten, von diesem enthielten. Oder, es wird klar sein, daß die vorhin gefundenen Zahlen für die Rechtecke, bei jedem Maße gelten. Folglich, daß man immer nur das Maß mit der gehörigen Zahl zu multi-

plizieren hat, um den Inhalt zu finden; wobei nur nicht Quadratmaß mit Längenmaß zu verwechseln, sondern, wenn etwa das letztre, oder die Seite des Quadratmaßes gegeben, daraus das Quadratmaß selbst erst zu suchen ist.

9. Die hier gewählte Behandlung der Flächenmessung, welche das Maß von der Zahl sorgfältiger sondert als die gewöhnliche Multiplikation der Grundlinie mit der Höhe, hat den für ein A B C der Anschauung wichtigen Vorteil, daß die Kinder gewohnt werden, auch bei Flächen, Größe und Gestalt in Gedanken zu trennen, die vorliegenden Zeichnungen sich als bloße Sinnbilder größerer oder kleinerer Gegenstände vorzustellen; die Form als eine Abänderung andrer Formen zu denken; und die Zahlen, welche die verschiedenen Formen zu unterscheiden dienen, als bloße Verhältnisbegriffe zu erkennen. Bei der Ausmessung wirklicher Gegenstände aber, wenn es nicht darauf ankommt, den Kopf zu bilden, sondern das Gesuchte baldigst zu erfahren, ist die Multiplikation der Grundlinie mit der Höhe viel kürzer, als wenn man zuerst die bloße Form durch Vergleichung der Winkel an den Diagonalen, dann die Vergrößerung des Maßes durch Schätzung der kleinsten Seiten suchen wollte. So gehe der Lehrer des A B C der Anschauung bei Ausmessung von Feldern, Fenstern, Häusern etc. zu Werke; er kann nicht verweilend genug sorgen, daß das Angeschaute sich völlig in Begriffe verwandle; aber zur Erleichterung künftiger, im Leben etwa notwendiger Arbeiten, kann er hinterher zeigen: daß der Höhe zwei Zahlen zugehören, durch deren eine sie als Tangente des Winkels an der Diagonale bestimmt wird, deren andre sie, wegen der Vergrößerung des Quadratmaßes, mit der Grundlinie gemein hat: daß bei der hier gewählten Betrachtungsart diese zwei Zahlen getrennt werden, weil nur die erste von der Form, die zweite aber von der Größe abhängt; daß hingegen zur Bestimmung des Inhalts, die Trennung nicht dient, weil hierin beide wieder zusammenfallen; daß man folglich die Höhe nur hätte nach gemeinem Maß, wie die Grundlinie, durch eine einzige Zahl angeben dürfen, welche jene beiden enthalten haben würde; und daß zu ihr noch die Zahl für die Grundlinie durch Multiplikation hinzukommen müsse, um den Inhalt nach gemeinem Maße zu ergeben.

10. Kleine, doch merkliche Unrichtigkeiten, bei den Versuchen wirklicher Flächenmessung, werden hier nochmals, und auffallender als vorhin, daran erinnern, daß die Zahlen für die Tangenten nicht genau, sondern nur bis auf Zehntel bekannt sind. Es schadet nicht, wenn die Anfänger darüber ungeduldig werden. Diese Ungeduld ist absichtlich erregte Wißbegierde. Man erinnere sie, daß sie ihre Zahlen durch Messen selbst gefunden haben, man heiße sie genauer messen, wenn sie können, — und verspreche ihnen für die Zukunft

die Hilfe der Wissenschaft, die hierin jeden Wunsch zu befriedigen Macht hat.

11. So auch, wenn sehr länglichte Vierecke vorkommen, wo die Unterschiede der in der Tafel angegebnen Tangenten so groß werden, daß die dortigen Zahlen nichts Genaues bestimmen: heiße man sie Tangenten für weniger als um 5° verschiedene, Winkel, eben so durch Messen suchen, wie sie die ersten gefunden haben. Wird dafür die Schiefertafel zu klein: so lassen sich im Freien auf ebenem Boden Linien zeichnen, oder durch Stäbe und Schnüre andeuten, und nach Fußen und deren Zehnteln, ja, wenn man will, deren Hunderteln angeben; wobei es denn freilich darauf ankommt, wie groß und wie genau man vorher den Winkelmesser auf dem Boden hingezeichnet, wie richtig man das Perpendikel auf den Radius gesetzt hat.

12. Folgendes ist eine Zugabe zu jener Tangententafel:

Die Tangente von 78° ist 4,7 die Sekante 4,8
" " " 83° " 8,1 " " 8,2
" " " 88° "28,6 " " 28,6

13. Das bisherige läßt sich leicht erweitern auf Rhomboiden, (schiefe Vierecke,) und alle Arten von Dreiecken, folglich auf die ganze Flächenmessung überhaupt.

14. Zuerst kann man wieder die rechtwinklichten Musterdreiecke, ihrer zwei gleiche, mit den Tangenten oder Radien, aber umgekehrt, an einander setzen lassen; so daß sie Rhomboiden bilden. Offenbar sind diese den Rechtecken, oder den gleichschenklichten Triangeln, dem Inhalte nach gleich, welche aus Zusammenfügung der nämlichen rechtwinklichten Dreiecke entstehn. — Weiter schneide man bei Rechtecken aller Art, ein willkürliches triangelförmiges Stück an einer Seite ab, — nur muß der Schnitt gerade sein, und durch eine Spitze des Rechtecks gehn, — so kann man dasselbe an der andern Seite wieder ansetzen; daraus entstehn schiefe Vierecke, die man durch ähnliches Abschneiden und Ansetzen in noch schiefere verwandeln wird; so daß auf diese Art die ganze Mannigfaltigkeit aller möglichen Rhomboiden durchlaufen werden könnte. Dabei wird der Fläche der ursprünglichen Rechtecke nichts gegeben noch genommen; nur die Lage der Teile wird geändert. Es ist also leicht, den Satz deutlich zu machen, daß jedes Parallelogramm sich in ein Rechteck verwandeln läßt, welches bei gleicher Grundlinie und Höhe, (denn auch diese werden sich durch jenes Abschneiden nicht ändern) den gleichen Inhalt behält; oder, daß der Inhalt dieses Rechtecks den Inhalt jenes Parallelogramms angiebt. Dreiecke, als Hälften der Parallelogrammen, sind also auch Hälften der zugehörigen Rechtecke, und lassen sich als solche berechnen. — Alle Figuren lassen sich endlich in Dreiecke zerfällen, deren Summe dem Inhalt der Figur gleich sein wird. Es ist nicht nötig, darüber weit-

läuftig zu werden, da wir hier auf dem Wege der Geometrie selbst uns befinden. —

15. In diese Episode kann auch, für die fähigsten Köpfe, eine vorläufige Bestimmung des Zirkels, mit aufgenommen werden. Zuerst leite man auf die Bemerkung, daß der Zirkel sich in seinen kleinsten Teilen nicht merklich krümmt, daß ein kleiner Bogen seiner Tangente beinahe gleich sei. (Hiebei wird das Wort, Tangente in seine gewöhnliche mathematische Bedeutung ganz zurücktreten.) Dann lasse man, allenfalls mit Hilfe von Lineal und Winkelmesser, eine Linie von 10 Zoll, und daran einen Winkel von 10°, und am andern Ende der Linie ein Perpendikel zeichnen. Das letztre, durch beide Schenkel des Winkels abgeschnitten, wird die Tangente von 10°, also nur sehr wenig mehr als der Zirkelbogen von 10° für den Radius von 10 Zollen, sein. Von dergleichen Bogen gehören zum ganzen Umkreise 36; die Tangente von 10° aber mit dem Hornblättchen gemessen, wird 1 Zoll, und 7 und etwa $^1/_2$ Zehntel, lang gefunden werden; man multiplizière also 1,75 mit 36.

$$\begin{array}{r} 1{,}75 \\ 36 \\ \hline 10{,}50 \\ 52{,}5 \\ \hline 63{,}00 \end{array}$$

16. Ungefähr 63 Zoll wäre also der Umfang für einen Radius von 10 Zoll. Oder, den Zirkel zehnmal kleiner gedacht, für den Radius von 1 Zoll kömmt der Umfang 6,3 Zoll. Aber man vergleicht gewöhnlich den Radius mit dem *halben*, oder den Durchmesser mit dem ganzen Umfang. Die Hälfte von 6,3 ist 3,15; welche Zahl ein wenig zu groß sein wird, da man die Tangente statt des Bogens zur Rechnung nahm. Wirklich sollte sie sein 3,14 und etwas weniges darüber.

17. Von hier aus braucht man wieder den Vortrag der Geometrie nur faßlich einzukleiden, um ganz auf ihrem Wege vom Umfang zum Inhalt überzugehn. —

18. Pestalozzi hat in das ABC der Anschauung auch die Ellipse (er nennt sie etwas unrichtig das Oval,) aufgenommen. Sie verdient dies teils, weil sie die jungen Zeichner an eine *veränderliche* Krümmung gewöhnt, teils, weil sie so häufig gebraucht wird, wenn Zirkel, die das Auge nicht *gerade* ansieht, gezeichnet werden sollen. Sie wird dann meistens *verzeichnet*; und daher ist es gut, ihren Zug durch eine Regel zu sichern, wenn gleich aus den analytischen Untersuchungen dieser Linie, sich hier nichts weiter als eben diese Regel entlehnen läßt. —

19. Man zeichne einen Zirkel, und in ihm einen horizontalen, und einen perpendikularen Durchmesser. Dem letztern ziehe man einige Linien genau parallel durch den Zirkel. Was von diesen Linien, an jeder Seite des horizontalen Durchmessers, zwischen ihn und den Umfang fällt: das teile man in die Hälfte, oder man schneide davon $^2/_3$, $^3/_4$, — oder irgend einen andern beliebigen Bruch ab; nur nehme man bei jeder Linie den gleichen Bruch. Durch die Punkte, womit man den Bruch angedeutet hat, zieht man die Linie; sie wird eine regelmäßige Ellipse sein. Ihre Form ist durch den gewählten Bruch bestimmt, und kann sich mit ihm verändern. — Erst nach solchen Vorübungen darf die Ellipse aus freier Hand gezeichnet werden.

V.

Übersicht aller triangulären Formen.

1. Die Vorbereitungen sind nun gemacht, um bald der Einbildungskraft und dem Verstande die ganze Mannigfaltigkeit der dreieckigen Grundgestalten vorzuführen. Die ersten mechanischen Beschäftigungen mit Linien und Zirkeln mischten sich früh unter die ersten Anfänge alles Unterrichts; und schienen nur der Hand ein Spielwerk zu erlauben. Ernsthafter wurde die Sache, da Längen und Winkel genau gemessen und unterschieden zu werden verlangten. Die rechtwinklichten Dreiecke machten schon eine wissenschaftliche Notwendigkeit — zwar nicht einsehn, aber fühlen und finden, indem sie an Winkeln und Seiten ein System von gegenseitigem Bestimmen und Bestimmtwerden, entdeckten. Dieser wichtige Fortschritt des Verstandes, der eine ganz gesammelte Besonnenheit erforderte, belohnte sich durch eine Menge von Betrachtungen über vorkommende Gegenstände, denen man mit Freiheit mehr oder weniger weit nachgehn konnte. Zu dieser Freiheit gebe der Lehrer Ruhe; — nachdem er von der Episode, so viel ihn gut dünkt, für die fähigern mitgenommen hat, mache er eine Pause von ein paar Wochen, und lasse in die, dem ABC der Anschauung gewidmeten Stunden, irgend einen andern Unterricht eintreten. Es ist gut, wenn die Erinnerung eine kurze Zeit lang schläft, damit sie mit gleichförmiger Lebhaftigkeit wieder erwache; damit der Unterschied zwischen dem früher und später Gelernten, verschwinde; und alles gehörig in einander bringe.

2. Wenn er nun den Faden wieder aufnimmt: so gebe er zuerst eine Übersicht des bisher Geübten. Alsdann lasse er den Schüler mit sich überlegen: ob es wohl die Absicht dieses Unterrichts sein könne, bloß rechtwinklichte Formen zu bestimmen? Gesetzt auch, man wolle, um größern Schwierigkeiten auszuweichen, sich nur mit den einfachsten Formen beschäftigen, welche in einem durch drei Linien ein=

geschlossenen Raume bestehen: so seien doch diese drei Linien nicht allemal zu rechtwinklichten, sondern zu gar mannigfaltigen Dreiecken zusammengefügt. Jene Tangente, welche bei allmählicher Eröffnung des gegenüberstehenden Winkels, in immer veränderten Verhältnissen länger und länger abgeschnitten wurde; würde auch dann noch auf mannigfaltige Weise abgeschnitten werden, wenn man sie nach einer oder der andern Seite mehr oder minder hinüber neigen wollte. Für jeden Neigungswinkel, den man ihr gäbe, würde eine ganze Reihe von Musterdreiecken, eben wie jene rechtwinklichten, möglich sein. So zeige sich ein Heer von möglichen Dreiecken, — deren jedes man in der Wirklichkeit anzutreffen erwarten könne. Indem sich eine Thüre öffne, verändere sich die Lage ihrer Grundlinie gegen jeden Punkt im Zimmer, in jedem Augenblicke. So auch wenn ein Mensch, grade oder schräg, vor zwei Bäumen vorübergehe. U. s. w.

3. Es werden sich hier interessantere Beispiele auffinden lassen, die man nicht verschmähen muß. Indessen liegt die Hauptsache darin, daß man schon hier eine Art von spekulativem Interesse anrege, welches durch kleine Nebeninteressen zwar gewürzt, — aber weder ersetzt werden kann, noch überwogen werden darf.

4. Es frägt sich nun, wie man die Mannigfaltigkeit der Dreiecke, die sich nach allen Seiten hin erstreckt, — durchschreiten wolle? Die Bemerkung: daß man in jedem Dreieck aus einer Spitze auf die gegenüberstehende Seite ein Perpendikel fällen könne, wodurch das Dreieck in zwei rechtwinklichte zerfalle; — bietet ein leichtes Mittel dar, sich hier zu orientieren. Man wird rückwärts jedes Dreieck ansehn können, als wäre es zusammengesetzt aus zwei rechtwinklichten, — und nun wird es so viel mögliche Dreiecke, als mögliche paarweise Verbindungen von rechtwinklichten, geben. Um also aus der ganzen Menge eine hinreichende Anzahl von Musterformen, zwischen welchen die übrigen liegen müssen, herauszuheben: werden wir unsre rechtwinklichten Musterdreiecke, so vielmal paarweise verbinden als es sich thun läßt. Und die bei ihnen gemachten Messungen und Rechnungen, werden die Grundlage abgeben zur Berechnung aller Verhältnisse, welche die Form der übrigen Dreiecke zu bestimmen nötig sind. Die Aussicht ist also offen; es braucht nur Fleiß und Geduld, den Weg selbst zu durchlaufen. —

5. Das Perpendikel, wodurch ein Dreieck in zwei rechtwinklichte zerfällt, teilt den Winkel an der Spitze in zwei Teile. Jeder Teil bestimmt das an seiner Seite liegende, rechtwinklichte Dreieck, der Form nach völlig. So verschieden also der Winkel an der Spitze aus seinen zwei Teilen zusammengesetzt sein kann: eben so verschieden sind die Verbindungen der rechtwinklichten Dreiecke.

6. Man ziehe quer über die Schiefertafel eine Horizontallinie.

Darauf setze man, in der Mitte, ein Perpendikel, nicht gar zu groß. Oben an dem Perpendikel denke man sich zu beiden Seiten Winkel, die sich allmählich eröffnen, bis jeder Winkel 90° wird, da denn beide äußern Schenkel mit jener Horizontallinie parallel, und als eine einzige Linie fortlaufen werden. Bis sie dies thun: schließen sie mit der Horizontallinie immer andre und andre Triangel ein. Alle diese Triangel würden gleichschenklicht werden, wenn die Winkel sich zu beiden Seiten immer um gleich viel öffneten. Will man aber alle mögliche Dreiecke haben: so muß für jede Größe des einen Winkels, der andre Winkel alle mögliche Größen von 0 bis 90° durchlaufen. Dann wird der Winkel an der Spitze des ganzen Dreiecks, welcher die Summe jener beiden ist, auf alle mögliche Weise aus zwei Teilen zusammengesetzt werden.

7. Der Winkel links am Perpendikel, habe anfangs 5°; und bleibe vorläufig unverändert. Der an der rechten Seite des Perpendikels habe zuerst 5°, dann 10°, dann 15°, dann 20°, u. s. w. bis 85°. Darauf bekomme jener 10°, und bleibe wieder unverändert, während dieser noch einmal von 5° anfängt, und immer um 5° wächst. Weiter steige der erstre zu 15°, und stehe so still; der letztre fange wieder von 5° an, und durchlaufe 10°, 15°, 20°, u. s. w. Ferner gebe man dem erstern 20°, und lasse den andern seine Reihe durchgehn. Man sieht wie dies fortgeht.

8. So bekäme man gewiß alle mögliche Verbindungen rechtwinklichter Dreiecke. Aber es würden sich darunter auch solche finden, die sich durch nichts als durch eine umgekehrte Lage unterschieden, z. B. gleich anfangs, wenn der Winkel links 10° hat, und der zur Rechten wieder bei 5° anfängt: dann wiederholt sich die Verbindung, die schon da war, als der Winkel zur Linken 5°, der zur Rechten 10° hatte. Nur ist aus links rechts geworden. Der Unterschied trägt aber zur Form nichts bei, und ist daher hier überflüssig.

9. Um nun die Versetzungen auszuscheiden, und die, der Form allein wichtigen Kombinationen übrig zu behalten: bemerke man, daß immer eine Versetzung entstehn muß, wenn links ein größerer Winkel liegt als rechts. Denn vorhin hat schon einmal der größere rechts gelegen, da der zur Linken nur erst so groß war wie jetzt der kleinere. Z. B. es sei links ein Winkel von 35°, rechts einer von 25°; so war früher einmal der zur Linken 25°, und da unterdes der zur Rechten seine Reihe durchlief, kam er auch an 35°, und stellte schon damals die Verbindung dar, die sich jetzt nur in umgekehrter Lage wiederholt.

10. Man verhüte also, daß nie der größere Winkel links liege.

11. Das wird nie geschehn, wenn nur der Winkel zur Rechten die Reihe, welche er zu durchlaufen hat, nicht immer von vorn an=

fängt; sondern allemal mit der Zahl von Graden beginnt, welche eben jetzt der zur Linken hat. Z. B. der zur Linken sei 75°; so durchläuft der zur Rechten nur 75°, 80°, und 85°.

12. Jetzt besinne man sich, daß in jedem der zu beiden Seiten des Perpendikels fallenden rechtwinklichten Dreiecke der Winkel an der Grundlinie durch den an der Spitze bestimmt ist. Wie sich der am Perpendikel aufthut, muß der an der Grundlinie kleiner werden. Wächst der eine um 5°, so verliert der andre eben so viel. Der eine geht von 5° bis 85°, folglich der andre von 85° bis 5°. Dies geschieht an jeder Seite des Perpendikels. — Der Winkel an der Spitze ist immer die Summe der beiden am Perpendikel.

13. Diese Betrachtungen liegen der ersten, dem Buche angehängten, Tabelle zum Grunde, welche der Schüler sich nach Anleitung des Lehrers, selbst entwerfen muß. — Oben läuft eine Reihe von Zahlen von 10 bis 90; unter jeder Zahl ist ein gerade heruntergezogener Strich; derselbe stellt das Perpendikel vor, das den Winkel in der Spitze (die obere Zahl) einteilt in die beiden Winkel rechts und links, welche durch kleinere Ziffern zu beiden Seiten des Strichs bemerkt sind. Dadurch werden auch die beiden Winkel an der Grundlinie bestimmt; diese sind mit großen Ziffern unter jenen angegeben. Das erste Dreieck links, hat also in der Spitze einen Winkel von 10°, unten an der Grundlinie zwei gleiche von 85°; jener ist durch das Perpendikel in zwei Stücke, jedes von 5°, geteilt. So geben durch die ganze Tafel je drei um einen Strich herum im Dreieck stehende große Zahlen, die drei Winkel eines Dreiecks an; und die zwischen geschriebenen kleinen Zahlen, bemerken die Teilung der obern Zahl, oder des Winkels in der Spitze. — Die oberste horizontale Reihe von Dreiecken heiße die erste, die darunter liegende horizontale Reihe heiße die zweite, darauf folgt die dritte, vierte, u. s. w. In der ersten Reihe bleibt links der Winkel am Perpendikel immer 5°, folglich der ihn zu 90° ergänzende an der Grundlinie, immer 85°; in der zweiten Reihe wird jener 10°; dieser also 80°; die Reihe fängt um eine Stelle später an, weil der Winkel rechts nicht wieder 5° werden kann, welches kleiner sein würde als 10°. Aus gleichem Grunde werden die Reihen vorn immer kürzer; man sieht, wie dies mit den obigen Forderungen zusammentrifft. — Durchläuft man die Tafel in gerader Richtung von oben nach unten: so bekommt man Kolumnen; von diesen heiße die vorderste links, welche nur ein Dreieck enthält, die erste Kolumne, die darauf folgende, welche zwei enthält, die zweite, u. s. w. In jeder Kolumne bleibt sich der Winkel rechts am Perpendikel, folglich auch an der Grundlinie, gleich;

13. Die Tabelle ist diesem 2. Bande hinten angefügt.

eben um dieser Ordnung willen sind die Reihen vorn immer später angefangen. — Endlich kann man die Tafel noch schräg, von oben, zur Rechten, nach unten, zur Linken durchlaufen; so bleibt in jeder Diagonale der Winkel an der Spitze sich gleich. Denn dieser ist die Summe der beiden am Perpendikel, von denen immer einer eben so viel größer, als der andre kleiner wird, indem man bei jener schrägen Richtung zugleich die Kolumnen nach vorne, die Reihen aber nach unten hin durchläuft.

14. Durch die mittelste Diagonale wird die Tafel in zwei gleiche, aber ungleichartige Hälften geteilt. Diese Diagonale geht nämlich durch alle rechtwinklichte Dreiecke, — jene bekannten Musterdreiecke; — ihr zur Linken liegen die spitzwinklichten, zur Rechten die stumpfwinklichten Triangel. Beim ersten Anblick scheint die Mannigfaltigkeit der einen so groß wie die der andern; aber die Anzahl der spitzwinklichten schwindet sehr zusammen; wie folgende Betrachtungen zeigen:

15. In jedem der Dreiecke ist der Winkel an der Spitze in zwei Teile zerfällt. Aber welches ist der Winkel an der Spitze? Bei recht- und stumpfwinklichten gewiß der rechte oder stumpfe; denn man versuche von einer andern Ecke des Triangels ein Perpendikel auf die Grundlinie zu fällen, dasselbe wird außer dem Dreiecke liegen, und nur die Verlängerung der gegenüberstehenden Seite treffen können. So etwas gehört nicht hieher, weil dann nicht wirklich der Winkel an der Spitze die Summe der beiden am Perpendikel wäre. Also bei recht- oder stumpfwinklichten Dreiecken ist hier allemal die größte Seite für die Grundlinie, und der ihr gegenüberstehende größte Winkel für den an der Spitze zu nehmen. Aber bei spitzwinklichten Dreiecken giebt es keine solche Entscheidung. Man kann sie kehren und wenden wie man will; jede Seite als Grundlinie genommen hat einen Winkel über sich schweben, von welchem herab das Perpendikel in das Dreieck fällt. Hier ist eine dreifache Wahl; — bei gleichschenklichten jedoch nur eine zwiefache, denn ob man den einen, oder den andern Schenkel statt der Grundlinie nimmt: das läßt sich nicht unterscheiden, weil die Schenkel selbst in nichts verschieden sind. — Da nun die Tafel alle mögliche Fälle enthält, so wiederholt sich in ihr jedes gleichschenklichte Dreieck zwiefach, jedes andere dreifach, nämlich in derjenigen Hälfte, welche die spitzwinklichten enthält; bei den übrigen findet keine Wiederholung statt.

16. Die vordere Hälfte der Tafel, zur Linken, muß also noch genauer durchsucht werden, damit man die Wiederholungen auffinde.

17. Sie zeigen sich leicht, wenn man nur das Vorhergehende wohl inne hat. Man sehe die oberste Reihe an; darin bleibt der Winkel von 85° immer gleich; die beiden andern laufen in entgegengesetzter, aber gleicher Folge gegen einander; der eine von 10° bis

85°, der andre von 85° bis 10°. Notwendig muß die eine Hälfte der Reihe die andre wiederholen. — Man gehe ferner von dem vorletzten Triangel der ersten Reihe, schräg hinab neben der Diagonale der rechtwinklichten Dreiecke; man vergleiche jedes Dreieck, an das man kommt, mit dem obersten derselben Kolumne; auch diese werden sich wiederholen. Denn in der Diagonale bleibt, wie schon bemerkt, der Winkel an der Spitze immer gleich; dieser hat hier 85°, ist also derselbe wie der Winkel links in der ersten Reihe, der auch immer 85° bleibt. Überdas ist in einerlei Kolumne der Winkel rechts immer gleich. Sind aber zwei Winkel in zwei Dreiecken gleich, so müssen es auch die dritten sein, denn alle drei zusammen haben immer 180°; wie man sogleich begreift, da bei der Zusammensetzung zweier rechtwinklichter Dreiecke zu einem neuen, das neue alle spitze Winkel von jenen beiden, folglich 2mal 90° bekommt. (So macht man diesen geometrischen Lehrsatz, der auch vorangeschickt werden kann, leicht aus dem Vorhergehenden deutlich.)

18. Was hier an der ersten Reihe, und der ihr zugehörigen Diagonale gezeigt ist: das läßt sich leicht auf alles Übrige erweitern.

19. Jede Reihe fängt vorn mit einem gleichschenklichten Dreieck an. Zufolge der ganzen Einrichtung; denn kleiner darf der Winkel zur Rechten nicht sein, als der zur Linken; er fängt also da an, wo er ihm gleich ist. — Nun wächst der Winkel an der Spitze; der an der Grundlinie rechts, nimmt ab. Indem sie so mit gleichem Schritt gegen einander laufen: kommt irgend einmal jeder von beiden dahin, wo der andre anfing. Dann ist das erste gleichschenklichte Dreieck wieder da. Hier schneide man die Reihe ab. So ist die eine Hälfte des abgeschnittenen Stücks, die Wiederholung der andern, nur in umgekehrter Ordnung. Das zeigt die Tafel selbst am deutlichsten, die man hier immer vor Augen haben muß. — Von da nun, wo die Reihe abgeschnitten wurde, gehe man schräg in der Diagonale herunter. Hier bleibt der Winkel in der Spitze gleich. Aber in dem gleichschenklichten Dreieck, von wo man herunterging, ist dieser Winkel an der Spitze gleich dem Winkel links an der Grundlinie, der durch die ganze Reihe gleich bleibt. So haben die Reihe, und die Diagonale, einen Winkel gemein. Aber beide durchschneiden die gleichen Kolumnen. Dort treffen sie immer auf gleiche Winkel. So haben sie den zweiten Winkel, folglich alle drei gemein; folglich sind ihre Dreiecke immer dieselben.

20. Diese Schlüsse setzten von Anfang an voraus: das gleichschenklichte Dreieck vorn, am Anfang jeder Reihe, habe in der Spitze einen kleinern Winkel, als rechts an der Grundlinie. Dann liefen diese Winkel gegen einander, indem der kleinere wuchs, der größere abnahm. Aber die Voraussetzung gilt nur bis an die sechste Reihe,

welche mit dem gleichseitigen Dreieck anfängt. Weiter gelten also auch die Schlüsse nicht, aber das ist gerade weit genug, um die ganze Hälfte der Tafel zu treffen. Dies ist wieder durch den Blick auf die Tafel offenbar. —

21. Nicht ohne Mühe wird der Lehrer die Übersicht der möglichen Dreiecke den Kindern deutlich machen. Aber die Mühe wird durch den unschätzbaren Vorteil belohnt werden, daß die Kinder sich üben, mit stetigem Blick ein Feld von Begriffen vollständig zu durchschauen. Diese Verstandesübung, welche von kombinatorischer Art ist, muß gelehrt werden, denn auch gebildete Köpfe pflegen ihrer nicht von selbst mächtig zu sein; da hingegen die Pädagogen vieles als Verstandesübung empfehlen, was unbedeutend, und einiges, was sogar zweckwidrig ist, weil es ungelernt von statten gehn muß, wenn es nicht pedantisch werden soll. — Fühlt der Lehrer, daß ihm selbst, die Betrachtungen über jene Tafel nicht ganz leicht werden, so schließe er daraus nicht, „die Kinder könnten sie nicht lernen,“ — sondern er schließe, wie viel an seinem Jugendunterricht gefehlt haben müsse! Übung im Kombinieren sollte schlechterdings ein wesentliches Stück jedes Lehrcyklus sein. Es würde um viele Wissenschaften anders stehn, wenn ihre Gründer und Pfleger dieselben besessen hätten. Und viele Dinge des frühen Schulunterrichts, unter andern namentlich das Deklinieren und Konjugieren, würden den Geist nicht mehr töten sondern heben, würden weit schneller, und leichter, und sicherer, gefaßt werden, wenn man dabei kombinatorische Betrachtungen anstellte. [Die erste, und die zweite Behauptung, sind beide so gewiß: daß selbst ein Schriftsteller ganz ohne Ruf und Gewicht, es wagen darf, dieselben ohne Beweis hinzuwerfen, in vollem Vertrauen, der Gang der Wissenschaften und der Pädagogik werde irgend einmal den Beweis statt seiner führen.] — Überdas ist der Begriff eines Dreiecks, ein so äußerst wichtiger Begriff, daß er im hohen Grade die Mühe verdient, ihn ganz, durch alle seine Modifikationen zu verfolgen. — Unterrichtet der Lehrer gut, so ist die einzige Schwierigkeit, auf die er hiebei stoßen kann, eine zu frühe Ermüdung der Aufmerksamkeit bei den Kindern. Fehlt es ihnen aber nur nicht überhaupt daran, — ist der Lehrer nur nicht zu schwach, um ihnen den Grad von Anstrengung zuzumuten, den sie wohl vertragen können, und diejenige Beharrlichkeit von einer oder ein paar Stunden, an die auch schon der Knabe — gegen ebensoviel Erholungszeit, — gewöhnt werden muß, um irgend etwas ausführen und vollbringen zu können: — dann wird es nicht schaden, wenn auch nicht der ganze Faden jener Betrachtungen auf einmal und unabgebrochen dem Knaben

21. Kombinieren. Vgl. Umr. § 215.

entwickelt werden könnte. Man lasse die Ermüdung vergessen, — man kann ohne Nachteil einige von den folgenden Rechnungen einmischen; — nach einigen Tagen fange man, mit etwas veränderter Darstellung, wieder an; zergliedere, erläutere, versinnliche jeden einzelnen Schluß aufs genaueste, — und erlaube weder sich noch den Kindern, die Geduld eher zu verlieren, bis die völlige Einsicht hervorspringt.

VI.

Berechnung der Seiten.

1. Auf dem vorhin übersehenen Felde muß nun das Einzelne angeschaut, und überdacht d. h. berechnet werden.

2. Um jede trianguläre Form gehörig zur Anschauung zu bringen, dazu dienen zwei Mittel. Erstlich: vor jeder Berechnung eines Dreiecks werde dasselbe im kleinen auf der Schiefertafel entworfen. Zweitens, damit die Einbildungskraft nicht an kleine Zeichnungen einzig gewöhnt werde: muß man ein Instrument haben, das alle Triangel, mit denen man sich eben beschäftigt, auch sogleich im großen darstellen könne.

3. Folgende Einrichtung eines solchen Instruments (das auf jeden Fall dem triquetrum der Alten ähnlich sein wird,) ist versucht worden, und als Modell, zum bequemen Handgebrauch, gut ausgefallen:

4. Ein Stab von Holz, a b, Fig. 4, ist durch ein Gelenk bei b, mit einem andern Stabe b e verbunden. An der andern Seite, bei a, ist auch ein Gelenk, das aber nicht unmittelbar an dem Stabe c d befestigt ist. Vielmehr ist an der innern vertikalen Seite des Stabes c d, welche Seite die Figur nicht zeigt, eine Rinne in dem Stabe angebracht, die sich nach innen zu erweitert. In dieser Rinne ist ein kleiner Schieber beweglich, der auf der Figur durch eine punktierte Linie zwischen m und n angedeutet wird. Der Schieber ist durch das Gelenk bei a, mit dem Stabe a b verbunden. Daher läßt sich a b an c d verschieben, auch kann man den Winkel, den diese beiden Stäbe mit einander machen, nach Gefallen schließen, und bis 90° öffnen. a b und e b aber lasse sich bis 180° öffnen, und so weit schließen, als es

3. Triquetrum oder Regula Ptolemaica nannte man das in Ptolemaeus' Syntaxis beschriebene und noch von Copernikus gebrauchte parallaktische Lineal, das aus einem senkrechten drehbaren Stab besteht, um dessen oberen Endpunkt sich ein ebenso langer Stab mit Dioptern dreht, während um den unteren Endpunkt ein mindestens $\sqrt{2}$ mal so langer Stab mit Längeneinteilung drehbar ist, der zugleich durch eine am Ende des ersten beweglichen Stabes angebrachte Schlaufe geht. Beim Gebrauche richtet man die Diopter auf den Punkt, dessen Höhe gemessen werden soll, liest dann den Stand des ersten beweglichen Stabes an der Skala des zweiten ab und sucht in einer Sehnentafel den entsprechenden Winkel nach, der offenbar gleich ist der Zenithdistanz oder dem Complement der Höhe. (Wolf, Gesch. der Astronomie, 1877. S. 126.)

die Spitze d des Stabes cd, bei jeder Stellung des Instruments erlaubt. cd und be müssen wenigstens fünfmal so lang sein als ab; besser wäre es, sie noch länger zu machen, wenn nur das Instrument dann nicht unbequemer zu handhaben würde. Die beiden Winkelmesser, welche man bei a und b sieht, würden am besten in ganz schmalen messingenen Bogen bestehn; man kann sie aber auch von Hornblättchen machen. Sie sind auf dem Stabe ab befestigt; die andern beiden Stäbe müssen sich unter ihnen drehen können. Ein dritter Winkelmesser kann bei d auf dem Stabe cb angebracht werden, er braucht nur 60° zu haben. cd und be sind abgeteilt erstlich in fünf gleiche Teile, jeden gleich der Länge ab. Ferner ist ab — was auf der Figur, um Verwirrung zu vermeiden, nicht bezeichnet worden, — in 10 Teile, und ebenso ist auch jede der fünf Einheiten auf den Stäben cd und be abgeteilt. ab gilt nämlich hier für ein Ganzes, folglich sind auf den andern Stäben Ganze und Zehntel bemerkt. Hundertel können ebenfalls bezeichnet werden, wenn das Instrument nicht zu klein ist; sonst muß man sie nach dem Augenmaße schätzen, und zwar so genau als möglich. — Je größer das Instrument gemacht wird, desto besser. Eigentlich sollte eine Vorrichtung getroffen werden, daß das Instrument seine Bewegungen an der Wand machen könne. So würden die Dreiecke, die es darstellt, am besten ins Auge fallen. Will man es aber neben sich auf den Tisch legen, so bekommt es eine bequeme Größe, wenn ab 4 Zoll lang genommen wird.* Es kann von jedem guten Tischler ohne bedeutende Kosten verfertigt werden. Nur muß man alsdann die Winkelmesser selbst auf Horn zeichnen; und besonders sie selbst aufnageln, denn dieses erfordert die alleräußerste Genauigkeit, die man von keinem Handwerker erwarten kann. Liegt das Centrum der Winkelmesser nicht vollkommen auf den Punkten a, b, und d, — trifft ihre Grundlinie nicht haarscharf zusammen mit dem Rande der Stäbe, — so ist das Instrument unbrauchbar. — Winkelmesser von Horn kann man nicht wohl aufleimen; noch weniger mit gewöhnlichen Nägeln befestigen, die das Horn spalten würden. Am besten nimmt man seine Zuflucht zu Nähnadeln, von denen die obere Hälfte abgebrochen wird; die Spitze schlägt man mit einem Stimmhammer ein. Ihrer zwei halten ein Hornblättchen vollkommen fest; zur Vorsicht können ein paar drüber eingeschlagen werden. Soll das Instrument seine Triangel recht genau zeigen, so stellt man es am besten nach den Zahlen in der zweiten Tabelle, denn ein Dreieck wird immer sicherer durch seine Seiten als durch seine Winkel bestimmt. (Diese

* Zu noch mehrerer Versinnlichung sei das Ganze schwarz, der innere Rand der Stäbe aber, der eigentlich die Dreiecke zeigt, weiß oder rot gefärbt. — Anm. Herbarts.

Bemerkung wende man nicht als einen Einwurf gegen die hier gewählte Methode, aus den Winkeln die Seiten zu suchen. Durch Winkel giebt sich die Form unmittelbar der Anschauung; auch haben diese Vorübungen nicht schon, wie die Mathematik selbst, brauchbare Mittel, um von angenommenen Seiten zu den Winkeln überzugehn. Überdas, hätte man rationale Seiten angenommen, — was doch höchst selten alle drei zugleich sein können — so wären irrationale Winkel gekommen, — ein Begriff, der so wenig sinnliche Klarheit hat, daß er sich in ein ABC der Anschauung durchaus nicht schickt.)

5. Bei der folgenden Berechnung der Seiten wird die Regel de tri notwendig, — und zugleich, welches kein geringer Vorteil ist, versinnlicht.

6. Da es noch heutzutage erwachsene Personen giebt, welche klagen: ihnen seien Gründe der Regel de tri niemals deutlich vorgetragen worden, — so mag hier dem ABC der Anschauung ein Eingriff in das ABC der Rechenkunst erlaubt sein.

7. Wenn man drei Ellen Tuch kaufen will, so wird man sich nach dem Preise einer Elle erkundigen; und nun schließen: weil man die Elle dreimal kaufen wolle, so werde man den Preis einer Elle auch dreimal bezahlen müssen. Überhaupt — wie vielmal man die Elle verlangt, so vielmal zahlt man den Preis. Die Berechnung jenes ganz einfachen Beispiels wird folgendermaßen aufgesetzt:

$$1 : 3 = b : 3b$$

wo b den Preis bedeutet. Die mathematische Bezeichnung wird so gelesen: Eine Elle wächst zu drei Ellen; darum wächst der Preis b zu dreimal b. Wäre der Preis 4 Rthlr., so läse man so: Eine Elle wächst zu drei Ellen; darum wachsen 4 Rthlr. zu 3 mal 4, oder zu 12 Rthlrn.

8. Um eines so leichten Exempels willen wird man keine Rechnung anstellen. Eher vielleicht um des folgenden willen:

$$100 : 850 = 5 : \frac{850 \,.\, 5}{100}$$

Man lese dies so: 100 Rthlr. wachsen zu 850 Rthlrn.; darum wachsen 5 Rthlr. jährlicher Zinsen zu 850mal 5, dividiert durch 100. Es versteht sich, daß hier vorausgesetzt wird: man wolle wissen, wie viel Zinsen ein Kapital von 850 Rthlrn. zu 5% jährlich ertrage? — Wie vielmal 100 Rthlr. man ausleiht, so vielmal 5 Rthlr. Zinsen bekommt man jährlich. Aber wie vielmal 100 Rthlr. hat man denn ausgeliehen? Das läßt sich hier ohne einen Bruch nicht sagen. Bequem überlegt man die Sache so: Gesetzt, für jeden einzelnen ausgeliehenen Rthlr. bekäme man fünf Rthlr.; so würden für 850 ausgeliehene Rthlr. offenbar 850 mal 5 Rthlr. einkommen. Aber, wollte man das von dem Schuldner wirklich fordern: so verlangte man

sicher hundertmal soviel als er geben würde. Also den hunderten Teil von 850mal 5 hat man mit Recht zu fordern; daher wird man 850mal 5, — oder, welches dasselbe ist, 5mal 850, — durch 100 dividieren. Die Rechnung steht so:

$$\begin{array}{r} 850 \\ 5 \\ \hline 4250 \end{array}$$

wo man nur noch 42,5 statt 4250 zu schreiben hat, um fertig zu sein. Denn in der Division mit 100 stecken zwei Divisionen mit 10; nun bedeutet jede Zahl zehnmal weniger, wenn man sie eine Stelle weiter rechts setzt; folglich ist die Division mit 100 verrichtet, sobald man jede Zahl um zwei Stellen weiter nach der Rechten hinschiebt. Dann werden aus 50 Ganzen, fünf Zehntel; aus 200 Ganzen, 2 Ganze, und aus 4000 Ganzen 40 Ganze, also aus 4250 wird 42,5. — Mehr Weitläuftigkeit wäre hier zweckmäßig; die folgenden Rechnungen werden aber zur Deutlichkeit beitragen. Scheut man sich indes nicht vor einer leichten Spur von Buchstabenrechnung: so ist alles, was zur Regel de tri wesentlich gehört, ganz kurz gesagt in folgender Formel.

$$a : ma = b : mb$$

a und b bedeuten Dinge, von denen man weiß, daß eines sich immer wie das andre vervielfältigt. a wächst also zu m mal a, wie b zu m mal b. Da man aber die Zahl m gewöhnlich nicht ohne Bruch wird angeben können, so sucht man m mal b so, daß man b erst a m mal nimmt, — nun ist es a mal zu viel genommen, — darum dividiert man mab durch a. Also der Ausdruck $\frac{amb}{a}$ zeigt die ganze zuweilen für schwer gehaltene Rechnung. —

9. Um nun die Formen der Dreiecke durch die Proportion ihrer Seiten zu bestimmen; und um diese Proportionen mit einander vergleichen zu können: muß man den zufälligen Unterschied der Größe, ganz von der Form entfernen. Darum müssen alle Dreiecke eine Seite der Größe nach gemein haben. Dann wird die Verschiedenheit der übrigen Seiten die Verschiedenheit der Formen bemerklich machen.

10. Da aber die eine gleiche Seite für sie alle der gleiche Maßstab sein wird, das heißt, da man die übrigen Seiten dadurch bestimmen wird, daß man von ihnen angiebt, wie viel Ganze und Zehntel von jener sie enthalten: so frägt es sich, welche Seite sich am besten dazu schicke, den gemeinschaftlichen Maßstab auszumachen? Am natürlichsten die kleinste; denn mit dem kleineren mißt man das größere. Da also die kleinste Seite selbst zum Maße dient, so enthält sie jederzeit das Maß nicht mehr noch weniger als einmal in sich; oder ihre

Zahl ist immer 1; die Zahl der übrigen Seiten aber ist allemal größer als 1. —

11. Zum Behufe der Berechnung dieser Seiten, welche sich ganz und gar auf die Verhältniszahlen für die rechwinklichten Dreiecke stützt: ist es nun notwendig, daß die Mathematik uns zu Hilfe komme; mit einigen Ziffern nämlich, wodurch jene Verhältniszahlen genauer bestimmt werden. Wollten wir die jetzt zu suchenden Zahlen nur bis auf Zehntel berechnen, so würden sehr viele der dadurch bestimmten Dreiecke sich gar nicht sichtbar unterscheiden, da sie in den Zehnteln noch gleich sind, und erst in den Hunderteln von einander abweichen. Darum müssen aber auch die Zahlen für die rechtwinklichten Triangeln wenigstens bis auf Hundertel bekannt sein. Auch so noch läßt die Rechnung hie und da eine bedeutende Unsicherheit übrig. Das nötigt uns, die Verschiedenheit der Dreiecke sorgfältig zu durchdenken, um unter mehreren möglichen Wegen der Rechnung, jedesmal den zu wählen, der gerade bei der vorliegenden Aufgabe am sichersten zum Ziele führt. Und wenn endlich, in ein paar seltnen Fällen, auch diese Vorsicht nicht zureicht: so zeigt eben dadurch das ABC der Anschauung auf die Mathematik hin, — auf die Wissenschaft, nach der die Bemühungen des Anfängers streben. — Die Hundertel, die wir als ein vorläufiges Geschenk der Wissenschaft schon hier erbitten, finden sich in folgender Tafel:

Von 45°	ist	die	Tang.	1,	die	Sek.	über	1,41
„ 50°	„	„	über	1,19	„	„	„	1,55
„ 55°	„	„	„	1,428	„	„	„	1,74
„ 60°	„	„	„	1,73	„	„	genau	2,
„ 65°	„	„	„	2,14	„	„	über	2,36
„ 70°	„	„	„	2,74	„	„	„	2,92
„ 75°	„	„	„	3,73	„	„	„	3,86
„ 80°	„	„	„	5,67	„	„	„	5,75
„ 85°	„	„	„	11,43	„	„	„	11,47

12. Auch durch die hinzugefügten Hundertel sind die Tangenten und Sekanten nicht vollkommen bestimmt. Es fehlen noch Tausendtel, Zehntausendtel, u. s. w. Bei der Tangente von 55° sind die Tausendtel hier mit angezeigt, denn 8 Tausendtel machen beinahe ein Hundertel, und bei einer so kleinen Tangente, wie diese, darf man so viele Tausendtel schon nicht für unbedeutend halten. Es ist nämlich klar, daß in Vergleich mit der ganzen übrigen Größe dieser Tangente, sofern sie durch 1,42 bestimmt ist, die noch hinzukommenden 8 Tausendtel mehr betragen, als wenn z. B. (wie wirklich der Fall ist,) ihrer eben so viele hinter den Zahlen für die Sekante von 80° fehlen. Neben 5 Ganzen, kann man einige Tausendtel mehr oder weniger, schon

eher übersehn, als neben einem Ganzen. — Will man nicht gerade genau rechnen, so kann man statt 1,428 allenfalls schreiben 1,43; doch wird der Fehler, der daraus am Ende der Rechnung entsteht, leicht mehr als ein Hundertel betragen.

13. Verlangt man auch noch die Tangenten und Sekanten von 78°, 83° und 88°, so sind sie folgende:

78°	Tangente 4,70	Sekante 4,81
83°	„ 8,14	„ 8,20
88°	„ 28,63	„ 28,65

14. Von der wirklichen Berechnung der Dreiecke* mögen zuvörderst zwei leichte Beispiele einen Begriff geben. Man sehe Fig. 3 und Fig. 5. In Fig. 3 besteht das ganze Dreieck abc aus den rechtwinklichten acd und bcd. In acd ist cd, als die kleinste Seite, für den Radius, ad aber, als die mittlere, für die Tangente zu nehmen. Hingegen in bcd stellt cd die Tangente, db den Radius vor. Dieser Umstand, daß cd in einem Dreieck als Radius, im andern als Tangente anzusehen ist, ruft die Regel de tri herbei. In Fig. 5 ist es anders, ad ist Radius für beide Dreiecke. Darum bedarf es hier keiner Regel de tri. Man setze nur die Zahlen für beide rechtwinklichte Stücke, auf; addiere bd zu dc; und sorge, daß die kleinste Seite ac, die Zahl 1 bekomme: so ist das Dreieck Fig. 5 ausgerechnet. Als die leichteste Rechnung wird diese hier zuerst gezeigt. Der Winkel zur

* Sollten Lehrer, welche Mathematik verstehn, nach der gegenwärtigen Schrift unterrichten wollen: so wäre, unter Umständen, folgender Vorschlag eines Recensenten zu empfehlen: „Rec. würde die Namen von Radius und Tangente wie in der Trigonometrie gebrauchen; und ehe er zu den Dreiecken überhaupt fortginge, durch den ohnehin schon hier eintretenden Gebrauch der Arithmetik, indem er das, was in Beziehung auf den einen Winkel Tangente war, in Beziehung auf den andern als Radius darstellte, und umgekehrt, aus den schon bekannten Zahlen für die Seitenverhältnisse in den ersten 9 Musterdreiecken eben diese für die noch möglichen 9 übrigen ableiten, und so die Grundtabelle, ohne das Gedächtnis mehr zu beschweren, aus sich selbst vollständig werden lassen. Es ist eben dieselbe Rechnung, (nicht ganz,) in die der Verf. hernach bei der Zusammensetzung der Dreiecke überhaupt jeden Augenblick fallen muß: sie steht aber nur hier wissenschaftlich an der rechten Stelle, und wird noch außerdem den erheblichen Vorteil geben, daß alle jene Regeln für die Berechnung der Dreiecke überhaupt in eine einzige zusammenfallen, und so die Entwickelung des Ganzen leichter und systematischer vollbringen lassen." Dies ist die Sprache des Mathematikers, der allenthalben die allgemeinste Formel sucht. Der Pädagog hingegen vermeidet absichtlich den Mechanismus vieler Arbeit nach einer Regel. Um dieser, und andrer kleinerer Rücksichten willen ist der Vorschlag nicht in die gegenwärtige Ausgabe verwebt worden. Für Zöglinge aber, die selbst einen Hang haben, das Besondre als dem Allgemeinen untergeordnet auf einmal durchschauen zu wollen, und die allgemeine Regel durch alle spezielle Fälle bis zur Vollendung durchzuführen, würde die einförmigere Rechnungsart Vorzüge haben; wiewohl sie etwas minder genau ausfällt, wie man bei aufmerksamer Vergleichung finden wird. — Anm. Herbarts zur 2. Ausg.

Linken des Perpendikels sei 60°, der zur Rechten sei 50°. So hat der ganze Winkel an der Spitze 110°, der an der Grundlinie rechts, 40°; links, 30°; und das Dreieck befindet sich auf der ersten Tabelle, in der zwölften Kolumne in der zehnten Reihe, angegeben; nur daß hier rechts und links versetzt ist, welches für die Rechnung eben so gleichgültig ist, wie für das Dreieck selbst. Die Zahlen, welche die Winkel erfordern, sind, in abd: 1; 1,73; 2; in acd: 1; 1,19; 1, 55. Um aber aller Verwirrung, welche etwa durch die Dezimalbrüche veranlaßt werden könnte, überhoben zu sein: denke man sich das ganze Dreieck mit allen seinen Seiten, hundertmal so groß; so werden die Zahlen:

für abd	für acd
100; 173; 200.	100; 119; 155.

Die Linie bc nun besteht aus den beiden Tangenten bd und dc; also addiere man 173 und 119; das giebt 292. Die Zahl 100, welche dem Radius ad der beiden rechtwinklichten Dreiecke gehört, ist jetzt überflüssig, denn ad kommt in dem ganzen Dreieck nicht vor. Aber ac ist die kleinste Seite, folglich muß, laut des Vorhergehenden, ihre Zahl 155 sich in 1 verwandeln. Wird aber diese Seite, oder doch ihre Zahl, hundert fünf und funfzig mal kleiner: so muß, damit die Form nicht zerstört werde, alles am ganzen Dreieck eben so vielmal kleiner werden. ac war 155, ab war 200, bc war 292; alle diese Zahlen müssen mit 155 dividiert werden. $^{155}/_{155}$ ist, wie sich versteht, 1; die folgenden Divisionen stehn so:

```
155)200[1,29          155)292[1,88
    155                   155
    ---                   ----
    450                   1370
    310                   1240
    ----                  ----
    1400                  1300
    1395                  1240
    ----                  ----
       5                    60
```

15. Diese Divisionen sind in Dezimalbrüchen fortgesetzt. Man denke sich den Rest 45 in der dritten Zeile, als 450 Zehntel; darin liegen 2 Zehntel von 155; ferner denke man sich den Rest 140, in der fünften Zeile, welches schon Zehntel sind, als 1400 Hundertel; darin liegen 9 Hundertel von 155. Nämlich ein Zehntel von 155, wäre 15,5; ein Hundertel von 155, wäre 1,55; zwei Zehntel davon sind also zweimal 15,5; oder 31,0; und neun Hundertel von eben der Zahl sind 13,95. Mit diesen Zehnteln und Hunderteln ist nun, wie man sieht, wie mit ganzen Zahlen fortgerechnet worden, indem nur immer jedem Rest eine Null angehängt wurde. Die Null soll den Rest nicht unrechtmäßiger Weise zehnmal so groß machen, sondern

nur die übrig gebliebenen Ganzen als eine zehnmal so große Anzahl von Zehnteln, die übrig gebliebenen Zehntel als eine zehnmal so große Anzahl von Hunderteln, darstellen. Die Division der Zehntel giebt dann offenbar Zehntel, die Division der Hundertel giebt Hundertel.

16. Bei beiden Divisionen ist die Anzahl der Hundertel ein wenig zu groß geworden, doch beträgt der Fehler bei der ersten Division kein halbes Hundertel, bei der zweiten kaum ein Tausendtel. Die Fehler rühren daher, weil die Zahlen für die Tangenten und Sekanten auch durch die hinzubemerkten Hundertel noch nicht genau genug bestimmt waren. In der dem Buche angehängten zweiten Tabelle, die durch Hilfe der Logarithmen bis auf Zehntausendtel berechnet ist, findet man die Verhältniszahlen für die beiden größern Seiten dieses Dreiecks so angegeben: 1,2855; und 1,8794. Weil die kleinste Seite immer 1 ist, so konnte sie in der Tabelle allenthalben weggelassen werden.

17. Sollte noch die geringste Dunkelheit nachbleiben, wie die Zahlen Seiten bestimmen können: so wird doch der Gebrauch des vorhin beschriebenen Instruments, welches die Ganzen, die Zehntel und Hundertel, unmittelbar vor Augen legt, jeden Grad der Deutlichkeit verschaffen können.

18. Das Dreieck Fig. 3, in welchem an der Spitze der Winkel von 85° geteilt ist in 50° und 35°, findet sich in der zehnten Kolumne in der siebenten Reihe. Für beide rechtwinklichte Stücke schreibe man zuerst wieder Radius, Tangente und Sekante auf.

50°	55°
100, 119, 155,	100, 143, 174.

Hier ist cd in dem Dreieck acd, 100; aber in dem Dreieck cdb, 143. Der Grund liegt darin, daß in dem letztern der Maßstab, nämlich der Radius db, kleiner ist, als in jenem, wo cd selbst Radius ist. Sind die Übungen im Vergrößern und Verkleinern der rechtwinklichten Musterdreiecke sorgfältig angestellt: so muß hier alles verständlich sein. — So mit verschiedenem Maße gemessen, kann man nun ad und db nicht zusammenrechnen; wie doch geschehn muß, um für das ganze Dreieck die Seite ab zu bekommen. Auch cb, welches augenscheinlich kleiner ist als ac, würde unrichtig durch die Zahl 174 ausgedrückt werden, wenn ac die Zahl 155 behielte.

19. In einer gegebenen Größe ist ein kleineres Maß mehrmal enthalten, als ein größeres. Also wie das Maß kleiner, so wird die Zahl größer. Aber das Maß für acd wird kleiner, wenn man auch dieses Dreieckes Seiten jetzt mit dem nämlichen Maße, wie cdb, — mit dem Radius db, ausmißt. Darum ist auch die Zahl für cd schon größer geworden, sie ist von 100 gewachsen zu 143. Ebenso müssen

nun noch die Zahlen 119 und 155 wachsen, weil für alle Seiten von acd dieselbe Verkleinerung des Maßes stattfindet.

20. Gesetzt, 100 wäre gewachsen zu 200; so wäre es doppelt so groß geworden, wie zuvor; als müßten auch 119 und 155 sich verdoppeln. Oder gesetzt, 100 wäre gewachsen zu 150; so wäre es anderthalbmal so groß geworden, wie vorher; also müßten auch 119 und 155, anderthalbmal genommen werden. Vollends zu 150 ist nun 100 nicht gewachsen. Wie vielmal so groß als zuvor es geworden sei, läßt sich ohne Bruch nicht angeben; aber das ist gewiß, daß eben so vielmal auch 119 und 155 genommen werden müssen. Nun erinnere man sich an die Regel de tri. Folgendes ist die Rechnung:

$100 : 143 = 119 : \frac{143 \cdot 119}{100}$ | $100 : 143 = 155 : \frac{143 \cdot 155}{100}$

```
  143          143
  119          155
 ----         ----
 1287          715
 143          715
143          143
------       ------
170,17       221,65
```

21. Das Komma verrichtet hier die Division mit 100, wie schon oben gezeigt. — Es ist nun db zu ad, oder 100 zu 170,17 zu addieren. Das giebt 270,17. ac ist der Rechnung zufolge, 221,65; und cb, das sein erstes Maß behalten hat, bleibt 174. Aber cb ist die kleinste Seite, und muß 1 werden. Alle Zahlen nun müssen gleichvielmal kleiner werden; darum dividiere man 270,17 und 221,65 mit 174.

```
174)270,17[1,55        174)221,95[1,27
    174                    174
    ---                    ---
     961                    476
     870                    348
     ---                    ----
      917                   1285
      870                   1218
      ---                   ----
```

22. Die 961 in der dritten Zeile sind Zehntel; die 917 in der fünften Zeile sind Hundertel; indem man die Zehntel dividiert, bekommt man Zehntel; die Division der Hundertel giebt Hundertel.

23. Nicht um ein Tausendtel zu groß ist die erste Zahl gefunden; die zweite stimmt völlig überein mit der zweiten Tabelle, in welcher für diesen Triangel die Verhältniszahlen 1,5498, und 1,2743 angegeben sind; indem wieder, wie bekannt, die kleinste Seite 1 ist.

24. Einen ähnlichen Gang, wie in diesen Beispielen, wird die Rechnung bei allen Dreiecken nehmen; doch sind Modifikationen nütz-

lich, um allenthalben mit dem größten möglichen Vorteil zu verfahren. Der Vorteil besteht zwar hier höchstens in ein paar Hunderteln: — aber, wer rechnen lernen will, muß noch weit kleinere Brüche der vermehrten Sorgfalt und des geschärften Nachdenkens wert halten. — Überdas wird es nur durch die Modifikationen möglich, die Langeweile von diesen Übungen zu entfernen. Wie dürfte man doch sonst den Kindern anmuten, dieselbe einförmige Rechnung so viel mal zu wiederholen, als es Dreiecke giebt, die von ihnen mit beharrlicher Aufmerksamkeit beschaut und bedacht werden müssen? Wie würden ihnen diese Dreiecke, aller Tabellen ungeachtet, durcheinander schwimmen, wenn es nicht Unterschiede gäbe, die beobachtet sein wollen, damit die Rechnung, so wie sie der Lehrer fordert, geleistet werden könne.

25. Die Dreiecke zerfallen in dieser Rücksicht in 4 Klassen. Man sehe die erste Tabelle. Diejenigen stumpfwinklichten Dreiecke, bei denen beide Winkel am Perpendikel 45° oder darüber sind, machen eine Klasse. Die zweite enthält die, bei denen ein Winkel am Perpendikel unter 45° ist. Unter den spitzwinklichten Dreiecken gehören zur dritten Klasse die, welche wenigstens einen Winkel am Perpendikel haben, der 45° oder darüber beträgt. Die vierte Klasse schließt diejenigen in sich, bei denen kein Winkel am Perpendikel die Größe von 45° erreicht. Die letztre Klasse legt der Rechnung am meisten Schwierigkeit in den Weg, ist aber auch am mindesten zahlreich; die meisten Dreiecke faßt die erste Klasse in sich, und diese sind auch am leichtesten, und im ganzen am sichersten zu berechnen.

26. Das Verfahren, was die erste Klasse erfordert, ist an dem Beispiel Fig. 5 vollkommen gezeigt. Nur um die Rechnung, frei von allen Zwischenbemerkungen, übersehen zu lassen, hier noch ein Beispiel. Es sei das Dreieck, was die erste Tabelle in der 16ten Kolumne in der 15ten Reihe zeigt.

75 | 80
100, 373, 386 | 100, 567, 575

373
567
———
940

386)940[2,43
772
———
1680
1544
———
1360
1158
———
202

386)575[1,49
386
———
1890
1544
———
3460
3474

27. Bei der letztern Division ist am Ende eine 9 gesetzt, wo die Division eigentlich nur eine 8 zuließ, denn 3474 ist größer als 3460. Aber nur um 14 größer; welches im Vergleich mit den Zahlen selbst sehr wenig beträgt. Daher stimmt diese Rechnung immer noch sehr nahe zusammen mit der, nach welcher die zweite Tabelle gemacht ist. Diese giebt: 1,4905. Auch aus der gegenwärtigen Rechnung hätte sich die 9 gefunden, wäre nur die Sekante von 80^{0} nicht um die 8 Tausendtel verkürzt gewesen, die ihr noch gehören. —

28. Bei den Dreiecken der zweiten Klasse ist das Perpendikel zugleich als Radius und als Tangente anzusehn, jenes in dem größern, dieses in dem kleinern rechtwinklichten Stücke, welche durch den größern und durch den kleinern Winkel am Perpendikel, bestimmt werden. Man kann also nach dem zweiten Beispiele rechnen. Dann ist bei dem Dreieck Fig. 6, so zu verfahren:

```
                50 | 60
     100, 119, 155 | 100, 173, 200

100 : 119 = 173: (173 . 119)/100  |  100 : 119 = 200: (119 . 200)/100
      173                         |        119
      119                         |          2
     ----                         |       ----
     1557                         |        238
     173
    173
   ------
   205,87
   100
   ------
   305,87

   155)305,87[1,97                |   155)238[1,53
       155                        |       155
       ----                       |       ---
       1508                       |       830
       1395                       |       775
       ----                       |       ---
        1137                      |        550
        1085                      |        465
        ----                      |        ---
          52                      |         85
```

29. Diese Zahlen sind so genau wie man es hier verlangen kann; daher ist die Veränderung der Rechnung, welche vermittelst des, außer dem Dreiecke fallenden, Perpendikels be gemacht werden könnte, in gegenwärtigem Falle nicht nötig. Eine solche Veränderung wird

---

28. 29. In die Originalausgabe haben sich in den Divisionen Druckfehler eingeschlichen, die oben verbessert worden sind.

aber nützlicher bei Fig. 7; und soll daran gezeigt werden, nachdem zuvor die Rechnung auf dem gewöhnlichen Wege geführt ist.

55	80
100, 143, 174	100, 567, 575
100 : 143 = 567 : $\frac{567 \cdot 143}{100}$	100 : 143 = 575 : $\frac{575 \cdot 143}{100}$
567	575
143	143
1701	1725
2268	2300
567	575
810,81	174)822,25[4,72
100	696
174)910,81[5,23	1262
870	1218
408	445
348	348
601	97
522	
79	

30. Vergleicht man die zweite Tabelle, so finden sich für dies Dreieck in der 16ten Kolumne in der 7ten Reihe, die Zahlen 5,2192; und 4,7173. Die Rechnung fehlt also, besonders bei der ersten Zahl, merklicher als gewöhnlich. Das kann man vermeiden.

31. Es ist schon erinnert worden, daß bei größeren Tangenten und Sekanten die fehlenden Tausendtel nicht so sehr in Betracht kommen, als bei kleineren. Daher sind die größeren als richtiger angegeben anzusehn; und, wo Wahl stattfindet, wird man sie lieber zur Rechnung gebrauchen, als die kleineren.

32. Nun ist hier die bessere Wahl möglich. Man sehe das Perpendikel be in Fig. 7. Es ist gefället auf die Verlängerung der Sekante des größern rechtwinklichten Dreiecks, aus der gegenüber stehenden Spitze des kleinern. Daraus entsteht das Dreieck e a b; dieses ist ein Teil von einem größern e b c; und mit demselben hat es den rechten Winkel bei e gemein. ea ist der Radius, eb die Tangente, und ab die Sekante in eab; hingegen in ebc ist eb der Radius, ec die Tangente, bc die Sekante. Wie wird man die Winkel in den Dreiecken finden? c hat 10°, b (in dem ganzen Dreieck ebc) muß mit c zusammen 90°, folglich für sich allein 80° betragen. Zieht man davon 55° ab: so bleibt für das kleine Dreieck eab, bei b noch der Winkel von 25° übrig. Folglich bei a hat dasselbe Dreieck, um 90° für beide spitze Winkel voll zu machen, noch 65°. Nun

lassen sich die Zahlen aufsetzen, für eab und ebc. Man wird dieselben durch die Regel de tri auf einerlei Maß bringen; alsdann ea von ec abziehn; und durch ab, — die kleinste Seite von acb, die 1 werden muß — gehörig dividieren. Dabei hat man den Vorteil, daß jetzt von 65° und 80°, statt vorhin von 55° und 80°, die Tangenten und Sekanten in die Rechnung kommen. Der Unterschied der Richtigkeit in den für 65°, und für 55°, hier bekannten Zahlen, ist nicht zu gering, um die vorhin gefundenen Resultate merklich zu berichtigen.

65	80
100, 214, 236	100, 567, 575
$100 : 214 = 567 : \frac{567 \cdot 214}{100}$	$100 : 214 = 575 : \frac{575 \cdot 214}{100}$
567	575
214	214
2268	2300
567	575
1134	1150
1213,38	1230,50
100	
1113,38	
236)1113,38[4,71	236)1230,50[5,21
944	1180
1693	505
1652	472
418	330
236	236
182	94

33. Daß bei Fig. 7 die Veränderung der Rechnung nötiger war, als bei Fig. 6, rührt hauptsächlich daher, weil dort in den Regeln de tri nicht so große Zahlen multipliziert wurden, folglich das Fehlerhafte der kleinen Tangente und Sekante sich nicht so sehr vervielfältigte, wie hier. Und die großen Zahlen kommen offenbar von den großen Winkeln, oder von der länglichtern Form des Dreiecks. Daher erfordern die Dreiecke der letzten Kolumnen die hier gebrauchte vorsichtigere Rechnung am meisten. Doch sind davon auszunehmen die in den obersten Reihen, bei denen sich die gemeine Rechnung ohnehin der größern Zahlen bedient.

34. Die Dreiecke der dritten und vierten Klasse liegen in der vordern Hälfte der Tafel; wo die schon bemerkten Wiederholungen vorkommen, weil man aus jeder Spitze eines Dreiecks Perpendikel fallen lassen, also auf dreierlei Weise den Triangel in rechtwinklichte Stücke zerlegen kann. Hieraus folgt für die Rechnung eine dreifache

Willkür; oder vielmehr, man wird überlegen, welche der drei Zerlegungen die sicherste Rechnung gebe?

35. Der Unterschied zwischen den beiden letzten Klassen liegt darin, daß in der dritten es immer möglich bleibt, das Perpendikel für eines der rechtwinklichten Stücke als Radius anzusehn, in der vierten aber dasselbe bei beiden Stücken als Tangente genommen werden muß. Nun erinnert man sich aus den vorigen Rechnungen, daß in den Regeln de tri die erste Zahl immer 100 war, womit man nicht nur leicht dividierte, sondern wobei auch keine Ungewißheit über die Richtigkeit der Zahl stattfand. Diese 100 war nämlich der Radius, der eigentlich 1 sein sollte, und nur hundertmal größer gedacht wurde, um die Dezimalbrüche als ganze Zahlen behandeln zu können. Der Radius ist selbst das Maß für die übrigen Seiten; es frägt sich daher bei ihm nicht, ob ihm auch Tausendtel, Zehntausendtel u. s. w. fehlen mögen, deren Mangel bei den Tangenten und Sekanten immer kleine Ungewißheiten veranlaßt. Waren wegen der letztern unsre Rechnungen schon nicht bis auf Tausendtel richtig: so werden sie jetzt noch unsicherer werden, wenn wir in der vierten Klasse uns genötigt sehn, statt der Zahl 100, eine Tangente zu gebrauchen; die so viel eher Fehler verursacht, je kleiner sie ist. Und hier gerade ist es die kleinste Zahl, die aus einer sicheren sich in eine unsichere verwandelt.

36. Um dieser Unbequemlichkeit so lange als möglich zu entgehn: ist für die dritte Klasse die erste Regel folgende: Man zerlege das Dreieck nie so, daß am Perpendikel beide Winkel kleiner als 45°, und dadurch die gegenüberstehenden Seiten zu Radien würden. Vielmehr sehe man dahin, daß das Perpendikel wenigstens einen Winkel über 45° neben sich habe, und dadurch selbst zum Radius für eines der rechtwinklichten Stücke werde. — Erinnert man sich überdas noch, daß größere Tangenten richtiger angegeben sind, wie die kleineren: so wird kein Zweifel über den Gang der Rechnung mehr stattfinden.

37. In Fig. 8 ist das Perpendikel ce gar nicht zu gebrauchen, denn es würde in dem Dreieck bce sowohl als in ace, die Tangente sein; und die noch übrige Wahl zwischen ad und bf entscheidet sich dadurch, daß bf die Tangente eines sehr großen Winkels bei a ist, folglich vor ad den Vorzug der größern Richtigkeit hat. So ist also das ganze Dreieck abc, zu zerlegen in abf und bcf, der Winkel bei a habe 85°; der bei c, 40°; folglich der zu dem Dreieck bcf

37. Die 2. Ausg. druckt die letzte Devision 1147)1771,55. Es liegt hier, da der Fehler durch die Rechnung hindurchgeht, wohl ein Versehen Herbarts vor.

gehörige bei b, 50°: so geht die Rechnung folgenden bekannten Gang:

50	85
100, 119, 155	100, 1143, 1147
$100 : 1143 = 119 : \frac{119 \cdot 1143}{100}$	$100 : 1143 = 155 : \frac{155 \cdot 1143}{100}$

```
   1143              1143
    119               155
  -----             -----
  10287              5715
  1143              5715
 1143              1143
  -----             -----
 1360,17           1771,65
  100
  -----
 1460,17
1147)1460,17[1,27  1147)1771,65[1,54
 1147               1147
 ----               ----
 3131               6246
 2294               5735
 ----               ----
  8377               5115
  8029               4588
  ----               ----
   348                527
```

38. Das Dreieck findet sich in der 10ten Kolumne in der ersten Reihe. Die Zahlen sind völlig richtig. — Dasselbe findet sich aber wegen der Wiederholungen auch in der 10ten Kolumne in der 7ten Reihe; und in der 7ten Kolumne in der ersten Reihe. An diesen drei verschiedenen Orten sind die drei verschiedenen Winkel durchs Perpendikel geteilt. An den zwei letztgenannten Orten war die Teilung unbequem für die Rechnung; an dem ersteren aber hatte man den Triangel aufzusuchen, um dort sogleich durch die Bezeichnung in der Tafel, welche die Zerlegung des Winkels an der Spitze andeutet, auf den rechten Weg des Verfahrens geleitet zu werden. Überhaupt suche man die Dreiecke der dritten Klasse, in den obern Reihen, aber in den hintern Kolumnen; dort findet sich immer ein Winkel am Perpendikel über 45°, und der andre ist so klein, — folglich der ihm entsprechende an der Grundlinie, nebst seiner Tangente so groß, als es im Dreieck möglich ist.

39. Hingegen die Dreiecke der vierten Klasse nehme man, um die Unrichtigkeit möglichst zu vermindern, aus den vordersten Reihen und Kolumnen; denn dort werden sich die Winkel an der Grundlinie, und die zugehörigen Tangenten am größten finden.

40. Der Triangel Fig. 9 kommt vor in der 6ten Kolumne in der 5ten Reihe; und dicht daneben in der nächsten Kolumne und Reihe

noch zweimal. Man nehme ihn aber vorn am ersten Orte; oder in der Figur brauche man das Perpendikel b f, welches bei b die spitzigsten Winkel neben sich hat. Die an der Grundlinie sind desto größer, sie haben 60° und 65°.

60	65
100, 173, 200	100, 214, 236

100 bedeutet hier das erste Mal c f, das zweite Mal a f; also beide Stücke der Grundlinie sind Radien geworden. Daß dies unvermeidlich war, zeigt schon der Anblick der Figur. Mochte man immerhin a b, oder auch b c zur Grundlinie nehmen, so zerfiel sie immer in Stücke, welche beide kleiner waren, als das sie zerfällende Perpendikel. b f ist wenigstens das größte Perpendikel, in Vergleich mit den Stücken der zugehörigen Grundlinie. Es ist das eine Mal Tangente von 60°; oder, wenn f c Radius, also 100 ist, so ist b f 173. Das andere Mal ist es Tangente von 65°; oder wenn a f Radius, also 100 ist, so ist b f 214. Das zweite Mal ist es mit dem kleineren Maße gemessen, daher wurde die Zahl größer. In eben dem Verhältnis größer müssen auch die andern beiden Zahlen werden, die zu dem Dreieck c b f gehören; weil alle Seiten auf einerlei, und zwar auf das kleinste Maß gebracht werden sollen. Also wie 173 zu 214 wächst, so wachsen auch 100 und 200. Daher entstehen folgende Regeln de tri:

$173 : 214 = 100 : \frac{214 \cdot 100}{173}$	$173 : 214 = 200 : \frac{214 \cdot 200}{173}$
214	214
100	200
173)21400[123,699	173)42800[247,398
173	346
410	820
346	692
640	1280
519	1211
1210	690
1038	519
1720	1710
1557	1557
1630	1530
1557	1384
73	146

40. In der ersten Proportion druckt die 2. Ausg. fehlerhaft das vierte Glied $\frac{214 \cdot 100}{100}$.

41. Die Divisionen sind hier in Dezimalbrüchen fortgesetzt worden; vermittelst der, den Resten angehängten Nullen, welche die übergebliebenen Ganzen als zehnmal soviel Zehntel, die übergebliebenen Zehntel als zehnmal so viel Hundertel darstellen, u. s. f. Das Verfahren war hier nötig, weil mit den herauskommenden Zahlen noch weiter gerechnet werden muß. Dazu dürfen ihnen die anhängenden Zehntel und Hundertel nicht fehlen. Daß auch noch Tausendtel gesucht worden sind, geschah darum, weil es sichtbar war, daß die Tausendtel in diesem Beispiel beinahe ein Hundertel betragen. Dafür werden sie der Kürze wegen auch genommen werden; anstatt 123,699 soll also geschrieben werden 123,70; anstatt 247,398 setze man 27,40. — Es ist nun zuvörderst cf und fa zu addieren, und alsdann noch durch die kleinste Seite, welche hier das herauskommende ac sein wird, zu dividieren.

```
 123,70
 100
 ------
 223,7
```

Um mit dieser Zahl, der noch 7 Zehntel anhängen, bequem zu dividieren, denke man sie zehnmal größer, so wird sie 2237. Um den Fehler, der daraus entstehn würde, wieder gut zu machen, müssen dann auch die Zahlen, welche dividiert werden sollen, zehnmal größer genommen werden. Dann wird es sein als hätte man mit 10 multipliziert und wieder mit 10 dividiert, welches sich aufhebt.

```
2237)2360[1,05        2237)2474[1,105
     2237                  2237
     -----                 ----
      12300                 2370
      11185                 2237
      -----                 -----
       1115                 13300
                            11185
                            -----
                             2115
```

42. Die Vorsicht, mit welcher diese Rechnung angestellt ist, wird dadurch belohnt, daß sie selbst in den Tausendteln beinahe richtig ist. Der letzte Rest in der zweiten Division ist so groß, daß man fast eine 6 statt der zuletzt gefundenen 5 hätte schreiben können; genau wie es die zweite Tabelle verlangt, die 1,0572 und 1,1064 für dieses Dreieck giebt. —

43. Die angezeigten Methoden werden es den Kindern — denen man nur alles genauer erklären, oder vielmehr umständlicher auseinandersetzen muß, — möglich machen, in jedem von den auf der zweiten Tabelle bemerkten Dreiecken die Verhältnisse der Seiten aus den gegebenen Winkeln zu berechnen. Dies darf nun nur nicht bloß möglich bleiben, es muß wirklich werden. Einzelne zerstreute Beispiele wären nur Rechenexempel. Aber die Mannigfaltigkeit der Dreiecke selbst, war es, welche durchlaufen, welche ganz eigentlich ein Gegen-

stand der Kenntnis werden sollte. Dem Mathematiker würde es hinreichen, Methoden zu besitzen, nach denen er in vorkommenden Fällen sich helfen könnte. Aber, um die Anschauung zu bilden, ist Bekanntschaft mit allen hier möglichen Fällen, und die geläufige und bestimmte Unterscheidung derselben, — die Hauptsache; das Rechnen ist bloß ein Hilfsmittel, um zu der Hauptsache zu gelangen. Nur damit das Auge veranlaßt werde, in den Lagen dreier Punkte auch kleine Unterschiede zu bemerken, — damit es die verschiedenen Entfernungen dieser Punkte genauer mit einander vergleiche, an einander messe, — damit es beachte, wie stark oder gering ein paar Linien oder Entfernungen gegen einander geneigt seien, — ja überhaupt, damit es dazu komme, das Angeschaute zu gestalten, und die Gestalt zu fixieren; aus den unzähligen Verhältnissen, die ein einziger Anblick darreicht, gewisse Hauptverhältnisse herauszuheben; und auf den letztern mit sicherem Fortschritt das Gebäude der übrigen zu errichten: — dazu bedarf es einer vorhergegangenen Beschäftigung mit den einfachsten Grundformen; einer Beschäftigung, wodurch diese an sich nicht reizenden Formen, ein Gegenstand des Nachdenkens werden; als solcher sich wichtig, und, wo möglich, interessant machen; aus unmittelbaren Wahrnehmungen sich in Begriffe verwandeln, die besprochen und gemeinschaftlich beurteilt werden können. Dazu dient die Rechnung; dazu muß sie nun auch gebraucht werden.

44. Keins von den Beispielen, wodurch die Rechnung erläutert und geübt wird, darf verloren gehn. Was herauskommt, werde jedesmal angeschrieben. Die Produkte des Fleißes zu sammeln, wenn sie auch nur den Schein eines Zwecks hätten, wäre schon darum ratsam, weil es weder erfreulich, noch eine gute Gewohnheit ist, verlorne Arbeit zu machen. Die Sammlung der zur Übung berechneten Dreiecke dient aber hier als erste Anlage einer größern Sammlung; vielleicht selbst als ein Reiz, einen schon halb gewonnenen Besitz vollständig zu machen.

45. Man lasse also, wenn auch die Rechnung schon hinreichend geläufig ist, doch die noch fehlenden Musterdreiecke ebenfalls berechnen; so daß der Schüler sich selbst eine Tabelle verschaffe, die mit der hier angehängten zweiten Tabelle übereinkomme, nur nicht ebensoviele Dezimalziffern angebe. Lernen der Kinder mehrere mit einander: so kann die Arbeit einigermaßen verteilt werden. Indessen ist es besser, wenn sie bloß einander ihre Rechnungen berichtigen, und übrigens jeder alles macht; damit gelegentlich jeder sich alle Dreiecke hinzeichne, und das Auge mit allen gleichförmig bekannt werde. Außer der Zahlentabelle muß auch noch eine ihr entsprechende Figurentabelle

45. „Dezimalziffern angebe". Die 2. Ausg. liest „abgebe". — Vgl. Abs. 95 des unter X abgedruckten Aufsatzes und oben I, 1, 6.

entworfen werden; worin alle Dreiecke, soweit es thunlich ist, nach allerlei Maß, (so daß immer die kleinste Seite gleich ist,) die sehr länglichten aber nach halb so großem Maß, gezeichnet seien. Beide Tabellen dienen weiterhin zu mancherlei Gebrauch.

VII.

Episode. Berechnung der zwischenfallenden Dreiecke.

1. Für die Anschauung kann es hinreichen, wenn sie die Musterdreiecke zu unterscheiden, und von vorkommenden Dreiecken anzugeben weiß, zwischen welchen von jenen sie liegen. Aber zur Vorbereitung auf die Mathematik wird es zweckmäßig sein, auch die Kontinuität zwischen den Punkten, oder die Möglichkeiten, über welche die Dreiecke in den Tabellen hinwegschreiten, genauer zu betrachten.

2. Daß es in der ersten Tabelle Reihen zwischen den Reihen, Kolumnen zwischen den Kolumnen geben könne, ist klar. Schritten die Winkel am Perpendikel nicht von 5° zu 5°, sondern von einem zu einem Grade fort, so würden sehr viel mehrere Dreiecke in die, sich innerlich ausdehnende, Tabelle kommen; die jetzt darin vorhandnen, würden unter den übrigen durchaus zerstreut liegen, doch ohne in ihrer Ordnung im mindesten gestört zu sein. Nur der Platz zwischen je zweien würde scheinen, sich erweitert zu haben, indem er noch vier neue Triangel in sich aufnähme. Und nur *scheinen*, — denn die Distanz von 5 zu 5 Grad wird nicht größer noch kleiner, man mag sie mit kleinern oder mit größern Schritten durchwandern.

3. Gingen vollends die Winkel nur von Minute zu Minute, oder gar von Sekunde zu Sekunde, so würden der zwischenfallenden Reihen und Kolumnen noch viel mehrere. Wie viele ihrer aber *werden könnten*, das läßt sich gar nicht bestimmen, denn auch der Schritt von Sekunde zu Sekunde läßt sich ins Unendliche teilen.

4. Immer aber würde jedes Dreieck anzusehn sein, als bestehend aus zwei rechtwinklichten; immer würden die vorigen Arten der Rechnung passen; — *wenn man nur für zwischenfallende Tangenten und Sekanten die Zahlen besäße*.

5. Der Mathematiker hat gedruckte Tafeln für diese Linien: das A B C der Anschauung kennt nur seine, in jedem Gedächtnis tragbare, und nie im Leben zu verlierende Tafel, nach der bisher gerechnet ist. Wollte man diese Tafel mit neuen Lasten beschweren, so möchte sie brechen. Den kleinen Besitz durch Nachdenken möglichst benutzen, das ist die Sorge, die uns hier geziemt. Dabei aber werden wir fühlbar

---

2. *Daraus zerstreut* ist in der 6. Zeile die Lesart der 2. Ausg. Die 1. Ausg. hat, wie Kehrbach mitteilt, den Druckfehler *duraus*, welcher die Lesart *daraus* veranlaßt hat.

an die Grenzen stoßen, die wir nicht durchbrechen können ohne die Wissenschaft. Eben um dieses Gefühl ist es hier hauptsächlich zu thun. —

6. Man versinnliche zuvörderst noch einmal durch Zeichnungen, bewegliche Stäbe, u. dgl., den beschleunigten Wachstum der Tangenten und Sekanten bei gleichförmig fortschreitendem Winkel. — Die Tangenten von 46°, 47°, 48°, 49°, durchlaufen ohne Zweifel den Unterschied deren von 45° und von 50°. Ebenso wird der Unterschied derer von 50° und 55°, durchlaufen von den zwischenliegenden für 51, 52, 53, 54°. Und so auch jeder der folgenden Unterschiede, die auf Fig. 1 zwischen den Zahlen 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, sichtbar sind, wird in 5 Teile zerschnitten werden, wenn man zwischen die dort gezeichneten Tangenten alle diejenigen einschieben will, die dem von Grad zu Grad fortschreitenden Winkel gehören. — Werden es aber fünf gleiche Teile sein, worin jeder der Unterschiede zerfällt? Gewiß nicht. Die ersten Teile werden kleiner, die letzten größer sein. Indessen, wenn man nicht bestimmt, sondern nur im Durchschnitt angeben wollte, um wieviel die Tangenten in der oder der Gegend wüchsen: dazu könnte man jeden der Unterschiede in 5 gleiche Teile einteilen. Hier, wo wir kein Mittel haben, die Abteilungen genau zu bestimmen, werden wir uns schon begnügen müssen, die Teile anfangs gleich zu machen und etwa nachher sie einigermaßen zu berichtigen.

7. In folgender Tafel finden sich neben den bekannten Tangenten und Sekanten, ihre Unterschiede oder Differenzen; und jede der Differenzen ist dann weiter mit 5 dividiert. Z. E. die Differenz der Tangenten von 45° und von 50° ist 19 Hundertel; davon der fünfte Teil ist — beinahe — 4 Hundertel.

	Tang.	Diff.	: 5 =	Sek.	Diff.	: 5 =
45°	1,			1,41		
		0,19	0,04		0,14	0,03
50°	1,19			1,55		
		0,24	0,05		0,19	0,04
55°	1,43			1,74		
		0,30	0,06		0,26	0,05
60°	1,73			2,		
		0,41	0,08		0,36	0,07
65°	2,14			2,36		
		0,60	0,12		0,56	0,11
70°	2,74			2,92		
		0,99	0,20		0,94	0,19
75°	3,73			3,86		
		1,94	0,39		1,89	0,38
80°	5,67			5,75		
		5,76	1,15		5,72	1,14
85°	11,43			11,47		

8. Im Durchschnitt also werden, zufolge dieser Tabelle, zwischen 45° und 50° die Tangenten von Grad zu Grad um 4 Hundertel, zwischen 50° und 55° um 5 Hundertel, zwischen 55 und 60° um 6 Hundertel wachsen, u. s. w. So findet man die Tangente von 46° ungefähr 1,04; die von 47° ungefähr 1,08; u. s. w. die von 51° ungefähr 1,24; (soviel als 1,19 und 0,05); die von 58° ungefähr 1,61; (soviel als 1,43 und dreimal 0,06; weil 58° soviel ist als 55° und 3°;) die von 59° ungefähr 1,67; u. s. f.

9. Dies muß nun so berichtigt werden, daß die erstern von den jedesmaligen 5 Fortschritten, kleiner, die letztern aber, oder der letzte wenigstens, größer werden, als es im Durchschnitt angegeben ist. Bis zu 65° hin ist die Berichtigung, für die gegenwärtige Absicht, leicht. Man werfe nur jedesmal ein Hundertel weg. Z. B. statt 1,04 setze man 1,03; statt 1,08 setze man 1,07; statt 1,67 kommt 1,66; u. s. w. Der letzte Fortschritt wird dann von selbst größer. Ist die Tangente von 59°; 1,66; und die folgende von 60°; 1,73; so beträgt dieser Fortschritt, — der letzte unter den fünfen zwischen 55° und 60°, — offenbar 0,07; er ist also um 0,01 größer, — und mußte es werden, weil man die 4 vorigen Tangenten alle um 0,01 kleiner nahm, als es im Durchschnitt angegeben war.

10. Offenbar ist diese Berichtigung sehr roh, bloß nach Gutdünken aufs Geratewohl hin gemacht. In wie fern, und bis wie weit sie brauchbar sei, davon würde man sich schlecht überzeugen, — wenn nicht die großen Tafeln der Mathematiker ihre Zustimmung gäben. Aber auch dies ist über 65° hinaus nicht mehr der Fall. Und zeigt nicht schon das Augenmaß, daß die größern Tangenten von dem, was im Durchschnitt angegeben wurde, sehr viel mehr abweichen als um 1 Hundertel? Versuche man doch, die Tangenten zwischen 75° und 80° nach der vorigen Weise zu bestimmen. Werfe man, wenn man will, mehr als ein Hundertel weg; wende man alle Sorgfalt an, um den ganzen Unterschied — der hier, nach der Tabelle, 1,94 beträgt, — in fünf ungleiche, immer wachsende Teile zu zerlegen; — wird man die richtigen Zahlen erraten? Sie finden sich in folgender Tafel:

		Diff.	
75°	3,73		
		0,28	
76°	4,01		4,12
		0,32	
77°	4,33		4,51
		0,37	
78°	4,70		4,90
		0,44	
79°	5,14		5,29
		0,53	
80°	5,67		

11. Die letzten, eingeklammerten Zahlen sind die, welche nach der Angabe im Durchschnitt, gekommen wären; die man also zu berichtigen gehabt hätte. Im Durchschnitt wäre nämlich jede Differenz 0,39; man sieht an diesem Beispiel, wie die ersten drei Differenzen kleiner, die zwei letzten aber größer sind.

12. Das Bisherige wird hinlänglich andeuten, wie der Lehrer auf den Fortschritt solcher ungleichförmig wachsender Größen, wie die Tangenten und Sekanten sind, die Aufmerksamkeit zu richten, und die Erwartung durch Versuche zu spannen habe, ehe er die Zahlen selbst giebt. (Das nämliche ist beim Vortrage mathematischer Anfangsgründe, bei den Logarithmen, den Sinus und Kosinus, ꝛc. zu beobachten.) — Auch die Bemerkung ist hinzuzufügen: daß bei aller Ungleichförmigkeit dennoch die Fortschritte der Tangenten und Sekanten, durchaus notwendig und vollkommen durch die weitere und weitere Öffnung des Winkels bestimmt werden; daß es also gewiß eine allgemeine Regel geben müsse, welche diese Notwendigkeit, diese Abhängigkeit der Tangenten und Sekanten vom Winkel, allgemein ausspreche. So wird man einen Begriff von der Mathematik, als der Wissenschaft solcher Regeln, hervorbringen; den manche selbst dann noch nicht haben, wenn sie mit ihrem ganzen Kursus der sogenannten Mathesis pura fertig sind.

13. Hier folgen nun von Grad zu Grad die Tangenten und Sekanten über 65°. Es versteht sich, daß sie nicht zum Auswendiglernen gegeben werden. Sie sind ein Geschenk des Lehrers an diejenigen Schüler, die es schätzen gelernt haben. Sie werden schriftlich aufbewahrt, und sind eine Vorübung im Gebrauch mathematischer Tabellen.

	Tangenten.	Sekanten.
66°	2,24	2,46
67°	2,35	2,56
68°	2,47	2,67
69°	2,60	2,79
70°	2,75	2,92
71°	2,90	3,07
72°	3,08	3,23
73°	3,27	3,42
74°	3,49	3,63
75°	3,73	3,86
76°	4,01	4,13
77°	4,33	4,44
78°	4,70	4,81
79°	5,14	5,24
80°	5,67	5,76
81°	6,31	6,39

	Tangenten.	Sekanten.
82°	7,11	7,18
83°	8,14	8,20
84°	9,51	9,56
85°	11,43	11,47
86°	14,30	14,33
87°	19,08	19,10
88°	28,63	28,65
89°	57,29	57,30

14. Die Berechnung der zwischenfallenden Dreiecke ist jetzt vorbereitet. — Ein Dreieck habe folgende Winkel: 74°, 43°, folglich einen dritten von 63°; man verlangt das Verhältnis der Seiten. — Das Dreieck ist spitzwinklicht, von der dritten Klasse; den vorigen Regeln zufolge soll man es zum Behuf der Rechnung in den obern Reihen und in den hintern Kolumnen suchen. Man denke sich unter der dritten Reihe, eine eingeschoben, die links an der Grundlinie einen Winkel von 74° haben wird. Sie geht durch alle Kolumnen; unter andern trifft sie auch die 10te, wo der Winkel rechts an der Grundlinie 40° beträgt. Dieser würde sich in 41°, und dann in 42°, darauf in 43° verwandeln, wenn man zwischen der 10ten und 9ten Kolumne, noch Zwischen-Kolumnen einschöbe. Der Winkel an der Spitze gewinnt, was die andern verlieren, und umgekehrt; hier gewinnt er 1°, und verliert zugleich 3°, folglich verliert er in allem 2°, und wird 63° aus 65°. So ist der Ort des Dreiecks in der ersten Tabelle bestimmt. Wie der Winkel an der Spitze zerfället werde, das zeigen die an der Grundlinie, deren jeden er zu 90° ergänzen muß. Die 63° zerfallen nämlich in 16°, um den von 74°, — und in 47°, um den von 43° zu ergänzen. Man gebraucht demnach zur Rechnung die Tangenten und Sekanten von 74° und von 47°. Die von 74° stehn in der eben gegebenen Tabelle. Die von 47° zu finden, ist auch gezeigt. Zur Tangente 1 addiere man 2mal 0,04 weniger 0,01; zur Sekante 1,41 addiere man 2mal 0,03 weniger 0,01; so ist die Tangente 1,07; und die Sekante 1,46. Die Rechnung geht dann durchaus wie vorhin. Sie ergiebt, daß die Seiten sich beinahe verhalten wie 1 : 1,3; 1,4; oder wie 10; 13; 14. Vergleicht man die zweite Tabelle, so zeigt sich, wie diese Zahlen zwischen die dortigen fallen.

15. Folgende Beispiele zur Übung kann jeder, der mit logarithmischen Rechnungen umzugehn weiß, sehr leicht nach Belieben vermehren:

Gegebene Winkel:	Verhältnis der Seiten:
17°, 93°, 70°	1; 3,415; 3,214
119°, 60°, 1°	1; 50,11; 49,62
143°, 15°, 22°	1; 2,325; 1,447

16. Für die Form des Unterrichts ist hier noch einmal allgemein zu bemerken: daß der Lehrling, wenn ihm die Winkel gegeben sind, allemal zuerst sich die ungefähre Gestalt des Dreiecks, wenn auch nur ganz roh auf der Schiefertafel entwerfen, und während dem Rechnen vor Augen behalten muß. Dies hält die Bedeutung der Zahlen gegenwärtig; und sichert vor Verwechselungen.

VIII.

Zusammenfassung des Gewonnenen. Trigonometrische Fragen.

1. Die Summe der geforderten elementarischen Anschauungen ist jetzt bei einander. Eine jede derselben hat auch ihre Zahl; und ist dadurch nicht nur bezeichnet, fixiert; wie in der Sprache der Gedanke durch sein Wort, jede Sache durch ihren Namen: — sondern auch ihrem Wesen nach begriffen, und der Begriff gehörig ausgedrückt. Reine Gestalt, ohne Größe, ist überall kein Gegenstand des körperlichen Sehens; nur der Zahlbegriff erreicht die Verhältnisse der Form.* — Vermittelnd aber tritt die Phantasie zwischen den Begriff und die Anschauung; ohne die Größe von der Gestalt ganz zu verbannen, macht sie sie *zufällig*, indem sie vergrößert und verkleinert. So ist auch hier der Übergang von den Figuren zu den Zahlen, erleichtert durch größere und kleinere Darstellung der nämlichen Form: wozu teils Übungen im größern und kleinern Zeichnen, teils das durch Fig. 4 angedeutete Instrument, dienten. Hat also der Lehrer sein Amt wohl verwaltet, hat er seine Schüler nicht etwa in mechanisches Rechnen versinken lassen: so muß jetzt mit jeder unsrer dreieckigen Musterformen, das Auge, die Einbildungskraft, und der Verstand, gleich vertraut, gleich befreundet sein.

2. Es kommt jetzt darauf an, alles das Einzelne wohl zu verbinden; die vielen Zahlbegriffe zu einem *Gedankenganzen* zu erheben; sie als *übergehend*, als *fließend* in einander, und dadurch alle als ein einziges *Kontinuum* darzustellen. Dazu bedarf es zuerst einer aufmerksamen Betrachtung der zweiten Tabelle, und alsdann einiger Übungen, welche Veranlassung geben, diese Tabelle nach allen Richtungen zu durchsuchen und zu durchkreuzen.

---

1. Nach den Worten *jede Sache durch ihren Namen* hat die erste Ausgabe folgende Fassung: — „sondern auch ihrem eigensten Wesen nach begriffen, und der Begriff erschöpfend ausgedrückt. Reine Gestalt, ohne Größe, — das *bloße Verhältnis* der Form, — ist überall kein Gegenstand des körperlichen Sehens; nur der Zahlbegriff erreicht es wahr und ganz".

* Doch erreicht er nicht das eigentlich-Räumliche: *Distanz* überhaupt und **Lage** oder **Winkel**. Darum darf ein A B C der Anschauung seinen eigentümlichen Unterschied von einer bloß versinnlichten Zahlenlehre, nicht verfehlen. — *Anm. Herbarts* zur 2. Ausg.

3. Aus der zweiten Tabelle sind alle Wiederholungen weggelassen. So steht jetzt links an der Spitze das gleichseitige Dreieck allein; je weiter von dieser Spitze, desto mehr entfernt man sich von der Gleichseitigkeit. Jede Kolumne endigt sich in ein gleichschenklichtes Dreieck; auch oben fangen die Kolumnen abwechselnd mit völlig oder beinahe gleichschenklichten Dreiecken an. Der Unterschied zwischen den untern, und den obern gleichschenklichten Triangeln liegt darin: unten ist jedesmal ein Schenkel gleich der kleinsten Seite, und darum 1; der andre Schenkel ist dann die in der Tabelle ausgelaßne kleinste Seite selbst. Hingegen oben sieht man zwei gleiche Zahlen, beide größer als 1; sie sind die Schenkel, und die ausgelaßne kleinste Seite ist die Grundlinie. Also bei den untern Dreiecken ist die Grundlinie größer, bei den obern kleiner als die Schenkel.

4. Eben weil man sich von der Linken zur Rechten immer weiter von der Gleichseitigkeit entfernt: nehmen die Zahlen in den Reihen immer zu; sie bedeuten nämlich Seiten, die im Vergleich mit der kleinsten immer größer werden. Der Winkel rechts am Perpendikel* öffnet sich immer weiter; dadurch wächst die rechte Seite und die Grundlinie; hingegen der Winkel links bleibt durch jede Reihe hindurch immer derselbe, und mit ihm bleibt auch die kleinste Seite unverändert. Alle Dreiecke nämlich, die auf der zweiten Tabelle vorkommen, haben vermöge der Einrichtung der Tabellen, ihre kleinste Seite jedesmal links; die mittlere rechts; und die größte liegt als Grundlinie unten. Dies rührt daher, weil in der ersten Tabelle, wenn man die Wiederholungen abschneidet, der größte Winkel allemal in der Spitze, und der kleinste rechts liegt; wodurch die gegenüberstehenden Seiten bestimmt werden.

5. Eine kleine Verwirrung könnte in dem Gebrauch des Worts: Grundlinie, bei den obern gleichschenklichten Dreiecken entstehn; man wird sie indes durch eine Warnung leicht verhüten. Es liegt nämlich von den Schenkeln dort einer unten; und die kleinste Seite, welche die Grundlinie sein sollte, wenn das Dreieck seine gewöhnliche Lage hätte, hat ihren Platz, wie allemal, zur Linken. —

6. Ein wenig minder leicht, wie in den Reihen, ist der Fortschritt der Zahlen in den Kolumnen zu erklären. Zuvörderst sondere

* Wegen der Winkel vergleiche man immer die erste Tabelle. In der zweiten konnten die Zahlen für die Winkel nicht wohl so gestellt werden, daß sie die Lage derselben andeuteten. Vielmehr sind rechts neben den Reihen die Winkel bemerkt, welche, der hier gewählten Darstellung gemäß, links gedacht werden müssen. Oben finden sich die, welche rechts hin gehören. Die größern Ziffern bedeuten die Winkel an der Grundlinie; die kleinern die am Perpendikel, welche zusammen den in der Spitze geben. Man übe die Einbildungskraft, diese Zahlen gleich an ihren Ort hinzudenken. — Anm. Herbarts schon zur 1. Ausg.

man die spitzwinklichten Dreiecke ab; und behalte nur die stumpfwinklichten, also das, was der Diagonale, welche durch die rechtwinklichten läuft, zur Rechten liegt. — In jeder Kolumne bleibt der Winkel rechts am Perpendikel, unverändert; der linke thut sich auf, und durch ihn wächst, nebst der Grundlinie, die kleinste Seite. Aber diese ist es, mit welcher die übrigen Seiten verglichen werden. Sie ist das Maß für dieselben. Wird nun das Maß größer: so ist es nicht mehr eben so oft in dem Gemessenen enthalten; die Zahl, welche dieses So oft angiebt, wird kleiner. Das ist der Grund, warum die Zahlen abnehmen, wenn man in den Kolumnen herunter geht. Zuletzt wird die linke Seite der rechten gleich; dann ist das Dreieck gleichschenklicht, und die Kolumne zu Ende.

7. In den stumpfwinklichten Dreiecken nehmen aus dem angezeigten Grunde beide Zahlen ab. Die Grundlinie wächst zwar auch, indem die kleinste Seite zunimmt. Aber man lasse diese letztre immer größer, man lasse sie unendlich werden, — die Grundlinie wird dann auch unendlich, — und der Unterschied beider wird, gegen sie selbst, immer unbeträchtlicher; man kann sie beinahe für gleich ansehn. Nennt man alsdann die Seite, 1, so ist auch die Grundlinie kaum mehr als 1. Hier in unsern Kolumnen darf nun zwar die linke Seite nicht die rechte übersteigen; indessen erklärt die eben gemachte Bemerkung einigermaßen, daß die Grundlinie, obgleich sie wächst, sich doch dem Verhältnis der Gleichheit mit der kleinsten Seite, annähert; und daß daher ihre Zahl, welche diese Annäherung des Verhältnisses ausdrücken muß, nicht größer, sondern nur kleiner werden kann.

8. Dies letztre nun paßt nicht auf die spitzwinklichten Dreiecke; (welche über der, durch die rechtwinklichten laufenden Diagonale zu finden sind.) In ihnen sieht man die größere Zahl, welche die Grundlinie andeutet, beständig zunehmen; nur die kleinere nimmt ab. Freilich die Zahl für die rechte Seite muß abnehmen, weil die rechte Seite unverändert bleibt, während ihr Maß, die linke, kleinste Seite, wächst; dies versteht sich aus dem vorigen. Aber daß die Zahl für die Grundlinie nicht eben darum auch zunehmen müsse, weil die Grundlinie selbst zunimmt: das ist soeben gezeigt; und nun findet sich doch, daß die Zahl hier mit der Linie wächst. Das eine gilt bei den stumpfwinklichten, das andere bei den spitzigen Dreiecken; aber wie kann dieser Unterschied der Dreiecke machen, daß die Grundlinie, die doch in beiden Fällen wächst, dort abnehmende, hier zunehmende Zahlen bekömmt?

9. Diese Schwierigkeit ist für den Mathematiker keine; er weiß aus dem Verhalten der Sinus, daß es nicht anders sein könne. Aber hier läßt sich die Sache nicht ins Licht setzen. Sie muß bemerkt werden als eine künftige Frage an die Mathematik.

10. Einigermaßen kann Fig. 10 zur Erläuterung dienen. Man

vergleiche die Dreiecke abc, und aec. Wenn die Linien ab, und ae, durch weiteres Öffnen des Winkels, jede in die ihr zunächst liegende punktierte übergeht: was folgt daraus für die Grundlinie und für die kleinste Seite? Beide gewinnen; aber wenn der Winkel am Perpendikel zu klein ist, wie bei ab, so ist der Wachstum der kleinsten Seite unbedeutend; die Grundlinie nimmt weit stärker zu. Also gewinnt das Gemessene weit mehr als das Maß. Hingegen, wenn der Winkel am Perpendikel groß ist, wie bei ae, dann gewinnen beide gleichviel. — Nun kömmt es noch darauf an, ob der Wachstum der Grundlinie im Vergleich mit ihr selber beträchtlich sei? Und dies hängt davon ab, wie groß sie, und mit ihr der Winkel auf der andern Seite des Perpendikels sei? Geht sie bis f; so bedeutet ihr Wachsen nicht so viel, als wenn sie nur bis c geht. Aus diesem Zusammengenommenen sieht man soviel, daß der Winkel in der Spitze, der die beiden am Perpendikel in sich faßt, nicht gar zu groß sein darf, wenn die Grundlinie verhältnismäßig mehr wachsen soll, als die kleinste Seite. Ist er größer als 90°: so sagt die zweite Tabelle, daß die kleinste Seite im Vergleich mit sich selbst und mit den übrigen Seiten mehr zunimmt, als die Grundlinie; daher dann die Zahl für die letztre, kleiner wird.

11. Noch sind die bisherigen Betrachtungen, — welche die Geduld nicht ermüden dürfen, weil sie zum Gebrauch der zweiten Tabelle notwendig sind, — nicht genau, nicht bestimmt genug angestellt. Es reicht nicht hin, nur bloß zu wissen, daß gewisse Größen wachsen oder abnehmen; man muß auch nachforschen, wie weit, wie schnell, sie fortschreiten, und hier hauptsächlich ist auch der Unterschied zwischen den beiden Zahlen, die zu einerlei Dreieck gehören, in Betracht zu ziehn.

12. Man durchlaufe die Reihen. Es zeigt sich, daß die Zahlen immer schneller wachsen. Dies erklärt sich sogleich, wenn man sich die Dreiecke vorstellt, und sich erinnert, wie der Winkel rechts am Perpendikel seine Tangente und Sekante immer mehr beschleunigt, je weiter er sich öffnet. Endlich ist auch klar, daß dies Wachsen nicht auf die Zahlen in der Tafel beschränkt ist, sondern ins Unendliche fortgeht, wenn man den Winkel noch über 85° öffnet.

13. Man durchlaufe die Kolumnen; zuerst die hintern. Noch hinter der, welche auf der Tafel die letzte ist, würde es Kolumnen geben, wenn man die Reihen verlängerte. Diese Kolumnen würden oben mit weit größern Zahlen anfangen. Schon die hinterste der Tafel hat ungleich größere Zahlen als alle andre Kolumnen. Sie endigt sich aber mit 1 und 1,9924; durchläuft also die nämlichen Zahlen, welche auch in den andern Kolumnen vorkommen. Dasselbe gilt von jeder hintern Kolumne in Beziehung

auf die ihr vorhergehenden. Dieser Umstand macht es etwas mühsam, gegebenen Zahlen ihren Ort in der Tafel anzuweisen. Einzelne Zahlen könnte man, wenn sie nicht viel über 1 und 2 betragen, fast allenthalben hinbringen. Für ein bestimmtes Dreieck werden ihrer nun allemal zwei gegeben sein; dann kommt es darauf an, den Ort zu finden, wohin sie beide zugleich passen. Wären z. B. 1,6; und 2; gegeben: so sieht man die Zahl 1,6; an mehrern Orten in der Tafel, z. B. in der Reihe XIII, Kolumne XV; aber dort findet sich nicht zugleich 2, sondern 2,4; also kann hier nicht der Ort für die Zahlen sein. Wo er sei, zu finden: dazu muß man nun auch noch in den Unterschieden der Zahlen orientiert sein, die zu einerlei Dreieck gehören.

14. Zu diesem Behuf nehmen wir einige Standpunkte in der Tabelle, von wo aus sie sich übersehn läßt.

15. Man durchlaufe die Diagonale der rechtwinklichten Dreiecke, von der Rechten zur Linken, und zwar so, daß man immer eins überspringt. So findet sich zwischen den Zahlen 11,43 und 11,47 wenig Unterschied; zwischen 3,73 ... und 3,86 ... ist er etwas über 1 Zehntel; zwischen 2,14 ... und 2,36 ... etwas über 2 Zehntel; zwischen 1,42 ... und 1,74 ... etwas über 3 Zehntel; und zwischen 1, und 1,41 ... wenig über 4 Zehntel.

16. Man durchlaufe die Reihe IX, welche das Feld der stumpfwinklichten Dreiecke in der Mitte teilt. Hier findet sich zwischen 1,41 .. und 1,93 .. der Unterschied von ungefähr 5 Zehntel; zwischen 2,73 .. und 3,34 .. ungefähr 6 Zehntel; und zwischen 8,113 und 8,789 ist er noch nicht 7 Zehntel.

17. Diese Unterschiede müssen gemerkt werden.

18. Am Ende jeder Kolumne ist der Unterschied der zusammengehörenden Zahlen sogleich sichtbar. Er beträgt genau die Dezimalbrüche der untern Zahl, weil die Ganzen sich beim Abzug aufheben.

19. Oben in den Kolumnen ist kein, oder fast kein Unterschied, er wächst aber immer, bis er die nur genannten Dezimalbrüche erreicht. Dieses Wachsen einigermaßen zu verfolgen; dazu dienen die eben bemerkten Unterschiede; denn die meisten und größern Kolumnen werden von jener Diagonale und Reihe durchschnitten. —

20. Die Auflösung der folgenden Fragen, — welche der Trigonometrie angehören, — wird nun hinreichend vorbereitet sein.

21. Es kann gefordert werden, aus drei Seiten von angegebener Länge, ein Dreieck zu machen. Oder von irgend einem Dreieck können die Seiten bekannt, die Winkel aber unbekannt sein. [Dann ist die Aufgabe: die Winkel zu finden.] Desgleichen können zwei Seiten, und ein Winkel, gegeben werden; alsdann ist die dritte Seite nebst den beiden übrigen Winkeln zu suchen.

22. Bei diesen Aufgaben muß man zuerst Gestalt und Größe von einander sondern.

23. Sollten z. B. die Seiten 2, 3 und 4 Fuß lang sein: so hätte gewiß das Dreieck eine bestimmte Größe. Davon weiß die zweite Tabelle nichts; bei ihr ist die kleinste Seite immer 1. Aber man kann die 3 und 4 Fuß auch mit den 2 Fuß messen, oder untersuchen, wievielmal diese in jenen enthalten seien. Das geschieht, indem man 3 und 4 durch 2 dividiert. Wird die Division in Dezimalbrüchen fortgesetzt, so müssen die herauskommenden Zahlen sich in der zweiten Tabelle entweder vorfinden, oder man muß ihnen wenigstens ihren Platz unter den dortigen Zahlen anweisen können. Denn alle Zahlen in dieser Tabelle bedeuten ja nichts anders, als wievielmal die kleinste Seite eines Dreiecks von übrigens ganz willkürlicher Größe, enthalten sei in den beiden andern. Jenen Platz nun zu finden: das ist die Art von Auflösung dieser Fragen, welche dem ABC der Anschauung gemäß ist. Methoden, denen der Mathematik ähnlich, wären hier eben so zwecklos als unmöglich. Hier werden die Dreiecke als eine Sache der Kenntnis, nicht der Rechnung, betrachtet; und es gilt nur, sie an den Verhältnissen der Seiten so gut wie an den Winkeln zu erkennen und unter den übrigen herauszufinden. — Die verlangte Division ist hier sehr leicht.

```
2)3,0[1,5        2)4[2
  2                4
 ----             ----
  1,0
  10
 ----
```

24. Also die Zahlen 1,5 und 2 müssen in der Tabelle gesucht werden. Daß man nun nicht etwa die 2 in der Reihe VI, Kolumne XII, für die gegenwärtige halten werde: versteht sich von selbst; denn dort ist die zugehörige Zahl 1,7 . . Wir haben irgendwo zu suchen, wo der Unterschied 5 Zehntel betragen kann; und so ist dort die ganze Gegend verfehlt, obgleich sich in der Nähe jener 2, links, eine Zahl 1,5098 findet, die mit unsrer 1,5 zuzutreffen scheint. — Vielmehr müssen wir uns in der Reihe XI bei den Zahlen 1,41 . . und 1,93 . . orientieren; denn diese haben den verlangten Unterschied. Wohin werden wir uns von dort aus wenden? Die Zahlen müssen wachsen; also gewiß nicht links. Gerade aufwärts und abwärts auch nicht; denn da würde der Unterschied hier zu groß und dort zu klein werden. Also rechtshin. Aber gerade fort in der Reihe, wächst der Unterschied. Schräg unterwärts eben so. Es bleibt also nichts übrig als zur Rechten ganz wenig schräg aufzusteigen. Daß hier die Zahlen 1,41 und 1,93, indem sie zu den benachbarten wachsen, durch 1,5 und 2 hindurchgehn müssen, ist offenbar. Also zwischen den Reihen

XIII und IX, und den Kolumnen XII und XIII muß das Dreieck liegen. So hat es einen Winkel zwischen 50° und 45°, und einen zwischen 20° und 25°.

25. Das Aufsuchen der Richtung, wohin man sich wenden mußte, ist nur zur Übung der Umsicht in der Tabelle, absichtlich ein wenig erschwert. Man vergleiche nur die Reihe XI mit den gleichschenklichten Dreiecken, so sieht man die Richtung, in welcher ungefähr gleiche Unterschiede zu erwarten sind. Die Dezimalbrüche 5321 unten in der Kolumne X, zusammengenommen mit den Zahlen 1,41 und 1,93; — oder die Dezimalbrüche 7320, zusammengehalten mit den letzten Zahlen der Reihe XI, deren Unterschied auch beinahe 7 Zehntel beträgt, — zeigen diese Richtung; nur die letztern ein wenig zu schräg. Besonders deutlich aber wird sie durch die obern gleichschenklichten Dreiecke angegeben, wenn man diese in eine Linie zusammenfaßt. Bei ihnen ist ohne Zweifel der Unterschied gleich, denn er ist 0, oder es ist gar keiner vorhanden.

26. Mit Hilfe der letztern Bemerkung ist es nun nicht mehr schwer, allen durch die Seiten bestimmten Dreiecken ihren Ort in der Tafel anzuweisen; und dadurch ihre Winkel zu finden. — Es seien die Seiten 3, 4 und 5 Fuß lang. 4 und 5 werden zuerst durch 3 dividiert.

3)4[1,33 ..	3)5[1,66 ..
3	3
1,0	20
9	18
10	20
9	18

Unterschied: 0,33 .. Diesen zu finden, durchlaufe man die angegebne schräge Richtung von der Mitte zwischen den untern Enden der Kolumnen VIII und IX an. So kommt man sehr bald auf die Diagonale der rechtwinklichten Dreiecke. Auch ist das Dreieck von den gegebenen Seiten wirklich rechtwinklicht. Man sieht, wie seine Zahlen zwischen die Reihe VII und VIII in den Übergang aus Kol. X in Kol. XI, mitten inne fallen. Außer dem rechten Winkel hat es daher noch einen zwischen 50° und 55°.

27. Die Seiten seien 3, 8, 9 Fuß. $^9/_3$ ist 3; und $^8/_3$ ist 2,666 ... Der Unterschied, wie vorhin, 0,333 ... Man gehe in der vorigen Richtung weiter rechts. Die Zahlen 2,53 und 2,87 geben den Unterschied noch zu groß, und sie selbst sind zu klein; aber ein wenig weiter aufwärts kommen schon zu große Zahlen. Also liegt das Dreieck zwischen Reihe V und VI, und Kol. XIV und XV; und hat Winkel zwischen 65° und 60° und zwischen 20° und 15°.

28. Die Seiten seien 10, 13, 14 Meilen. — Meilen oder Fuß thun hier nichts zur Sache. Die Zahlen werden 1; 1,3; 1,4. Der Unterschied 0,1. Diese findet man nahe unter der Linie der obern gleichschenklichten Dreiecke. Die Zahlen fallen zwischen Reihe V und VI und Kol. IX und X. Die Winkel sind zwischen 65° und 60° und zwischen 45° und 40°.

29. Seien die Zahlen 10, 19, 25; oder 1; 1,9; 2,5. Der Unterschied also 0,6. Etwas über den untersten Zahlen von Kol. XI fange man an, in der bekannten Richtung aufwärts zu gehn. So kommt man auf die Zahlen 2,06 und 2,64; welche schon zu groß sind. Das Dreieck liegt zwischen Reihe IX und X und Kol. XIII und XIV; und hat Winkel nahe an 45° und 20°.

30. Seien die Zahlen 1; 1,8; 1,6. — Unterschied 0,8. Winkel sehr nahe 30° und 15°.

31. Mit Hilfe des Instruments Fig. 4 ist es sehr leicht, sich hierin zu üben.

32. Nach aufgelöseter Aufgabe werde jedesmal das Dreieck entworfen.

33. Offenbar ist hier Rückgang von gegebenen Begriffen zur entsprechenden Anschauung; so wie dort, wo aus gegebenen Winkeln die Seiten berechnet wurden, Fortschritt von der Anschauung zu den Begriffen stattfand.

34. Will man nun noch unmittelbarer, noch mehr gleichzeitig die Anschauung mit dem Begriff verbinden: so läßt sich dazu die zweite der vorhin genannten Aufgaben benutzen, welche zwei Seiten* nebst einem Winkel, also das Dreieck teils durch Begriff, teils durch Anschauung, aber durch beides nur unvollständig giebt, und die vollständige Bestimmung daraus suchen läßt. Ohnehin würde diese Aufgabe bloß aus der Tabelle, oder durch Rechnung sich nur mit Schwierigkeit auflösen lassen. Hier darf man Übung im Zeichnen und eine schon etwas vertraute Bekanntschaft mit der zweiten Tabelle voraussetzen; und so läßt sich folgender Weg einschlagen:

35. Ein Dreieck, worin ein Winkel gegeben ist, kann immer ziemlich genau gezeichnet werden. Ist dies geschehn: so wird schon an der Gestalt, die Gegend in der zweiten Tabelle, wohin es gehört, einigermaßen erkannt werden. Nun nehme man noch den gegebenen Winkel zur Hilfe, der in dieser Gegend der Tabelle doch nur in einer Linie, (Kolumne, Reihe, oder Diagonale,) vorkommen kann; — man vergleiche auch das Verhältnis der gegebenen Seiten mit den

* Man halte die gegebenen Seiten nicht für gegebene Anschauung; wenigstens nicht in Absicht auf die Gestalt; und mit dieser, nicht mit der Größe, haben wir hier zu thun. Die Seiten geben uns nur ihr Verhältnis, und dies ist Begriff. — Anm. Herbarts zur 1. und 2. Ausg.

Zahlen in der Tafel; so wird daraus der eigentliche Ort des Dreiecks ziemlich genau bestimmt werden können. Da diese Übung, Zeichnen erfordert: so lassen sich hier nicht wohl Beispiele davon geben. Sie ist nur für die Fähigern, und es wird darum soviel eher erlaubt sein, sich hier weiterer Auseinandersetzungen zu enthalten.

---

36. Man würde vielleicht wünschen, daß die Bestimmungen der Dreiecke durch die Seiten, weniger schwankend sein möchten. Es käme auf größere Vollständigkeit der Tabelle an; und in der That ließe sich eine ziemlich leichte Methode geben, Mittelglieder in sie einzuschieben. Wäre es erlaubt, den Plan des ABC der Anschauung über das Notwendige auszudehnen, — wollte man z. B. die Einbildungskraft auch *im* Vorstellen körperlicher Räume üben: — so würden die gegenwärtigen Elementarübungen sich füglich bis zum Doppelten vermehren können. Aber bei der geringen Meinung, welche die Pädagogen von den Fähigkeiten der Kinder gewöhnlich hegen, erscheint vielleicht schon das Bisherige vielen zu schwer und zu lang; — und auf jeden Fall wird es bescheidener sein, hier abzubrechen.

Dritter Abschnitt.

Gebrauch des ABC der Anschauung.

1. Wer so gefällig gewesen ist, bis zum Ende des vorhergehenden Abschnittes aufmerksam nachzufolgen, der wird, wenn er sich noch nicht verwerfend entschieden hat, wenigstens dem Verfasser nicht erlauben wollen, sich hier schon völlig zu verabschieden. Denn, — abgesehen von allen, vielleicht angemessenen, vielleicht selbst wesentlichen, Erweiterungen, welche der Kreis jener Vorübungen etwa erhalten könnte: — so ist doch noch übrig, denselben einzufügen, einzupassen in die übrigen Teile des Unterrichts. Sein Nutzen muß sichtbar werden, — eine bestimmte Angabe muß das Verfahren zeigen, wodurch derselbe gewonnen werden kann, wenn nicht überall dieser Nutzen eine Chimäre scheinen soll, wenn nicht jene vorgeschlagenen Übungen auf die verhaßte Liste der thörichten Luftprojekte gesetzt sein wollen. Sie würden gewiß nichts Besseres sein, — würden, wie so

1. Zur Einfügung des ABC der Anschauung in die „übrigen Teile des Unterrichts" vgl. Allg. Pädag. II, 5. Abs. 43.

mancher Unterricht, so manche Lektüre, die man, nicht eingeleitet, nicht fortgeleitet, auf gut Glück in die Mitte der Studien hineinwirft, kaum die unerfreuliche Spur einer vergeblichen Bemühung im Gedächtnis zurücklassen; — wenn die rohe Ware nun ohne alle weitere Verarbeitung, sich selbst überlassen bleiben sollte.

2. Wie wenig jene „dürftigen" Grundformen, für sich allein, [in ihrer armen Einfalt] zur Verbesserung des Anschauens wirken würden, ist leicht zu denken. Nun wurde zwar schon im Anfange des ersten Abschnitts bemerkt, wie sich dieselben in jeder noch so zusammengesetzten Gestalt, als Bestandteile vorfänden; und wie die Artikulation der Gestalten durch sie erleichtert werden könnte. Die Anwendung des ABC der Anschauung ist dort in der That, dem allgemeinen Begriffe nach, schon angegeben; aber auch nur dem Begriffe nach, nur insofern in der dortigen Untersuchung dieser Begriff ein Glied der Gedankenreihe ausmachte, welche zur Auffindung der Materialien des ABC der Anschauung diente. Soll aber ein Begriff in die Wirklichkeit eingeführt werden, soll er daselbst als eine Kraft mit andern Kräften in Verbindung und in Konflikt treten: so frägt sich sogleich, wie man dieser Kraft ein so beträchtliches Maß von Stärke zusichern könne, als sie bedarf? Es frägt sich ferner, in welchen Verein mit andern Kräften man sie setzen, wie man diesen Verein wieder in neue Verbindungen einführen müsse, wie weit man diesen Faden seiner Bemühungen fortzuspinnen habe, und wo man ihn, als einen, nun fertigen, Hauptfaden für das ganze Gewebe, abschneiden dürfe?

3. Das Anschauen, diese unentbehrliche, diese festeste, breiteste Brücke zwischen Mensch und Natur, — verdient gewiß, sofern es nur irgend einer Kultur durch Kunst fähig ist, daß ihm ein Hauptfaden des pädagogischen Bemühens gewidmet werde. Wo dieser Faden anfange, ist gezeigt; seine fernere Richtung gleichfalls. Er würde nun, wenn man nicht genauer überlegte, etwa dem Zeichenmeister in die Hände fallen; dieser könnte sich jener Musterdreiecke bedienen, um, — ein wenig bequemer und sauberer, als mit den verunstaltenden Netzen, Parallelstrichen, u. dgl., — die Genauigkeit der Kopien durch die, am Original bemerkte Lage gewisser Hauptpunkte, zu sichern. Ein so kleiner Vorteil wäre des Aufwands der Zeit und Mühe schwerlich wert, den die Anfangsgründe kosteten! Aber auch, wie wenig wäre dadurch die große Idee: Bildung der Anschauung, erreicht! Diese hat die Natur selbst zum Gegenstande; — wie tief muß jede Zeichenübung sich hier subordinieren! Es wäre der höchste Stolz des Zeichenmeisters sowohl als des Lehrers des ABC der Anschauung, wenn sich beide vereinigen könnten, um der Auffassung der Natur die verlangte Schärfe und Leichtigkeit anzubilden.

4. Unmittelbar können sie indessen die Hand einander noch nicht reichen. Es wäre ein ungeheurer Sprung von den einfachen Dreiecken des einen, bis zu den höchst zusammengesetzten Kombinationen dieser Dreiecke, die der andre fordern würde. Überdas würde der Künstler sie nur als erste Hilfsmittel, als Grundanfänge der Gestaltung dulden; er würde verlangen, daß die Aufmerksamkeit zwar von ihnen ausgehn, aber von da aus sich zu den wirklichen Umrissen, zu dem Runden, Fließenden, — zum Schönen hinwenden, und darüber das Eckige und Scharfe nun vergessen solle. Die Lehrlinge hingegen, denen die Verbindungen der Dreiecke noch zu thun machten, würden hieran festkleben, — wenn man es ihnen nicht vorher möglich machte, dies, als etwas völlig Fertiges und Überstandnes, hinter sich zu werfen.

5. Zwischen den einfachen Dreiecken, und den zusammengesetzten Formen, welche Kunst und Natur dem Auge darbieten, muß demnach ohne Zweifel ein Übergang gebahnt werden.

6. Da könnte man denn durch Hinzufügung und allmähliche Verrückung eines vierten Punkts zu dreien vorher gegebenen, eine Reihe von vierseitigen Musterformen bilden, — man könnte von da zu fünfseitigen, sechsseitigen, Figuren übergehn, und sie, jenen dreiseitigen analog, durch Zeichnen und Rechnen geläufig machen wollen. — Aber zeigt sich nicht sogleich, in welche unendliche Weitläuftigkeit dies verwickeln, welche widrige Verlängerung dadurch den Vorübungen zuwachsen würde?

7. Bedürfte es so vieler Umstände, so liefe die ganze Sache Gefahr, bei allem zugestandnen Nutzen doch der Kosten wegen für unthunlich erklärt zu werden.

8. Aber es ist auch nicht der geringste besondre Aufwand an Zeit und Mühe mehr nötig; im Gegenteil, es ist Zeit-Ersparung zu hoffen.

9. Unter den unentbehrlichen und allgemein eingeführten Studien des Knabenalters findet sich eins, das — vielleicht darf man sagen, auf jene Musterdreiecke gewartet hat, das ohne sie seine Bestimmung nicht erreichen kann; und das rückwärts ihnen den Gegendienst vollkommen leistet, alle ihre mehr oder minder zusammengesetzten Kombinationen, — schon vergrößert und verkleinert, — dem Auge darzustellen, von der Einbildungskraft zurückzufordern, und dadurch beiden geläufig zu machen.

10. Die Geographie, was hat sie zur Absicht? Will sie etwa gewisse Namen von Provinzen und Städten, verteilen auf andre Namen von Ländern und Weltteilen? Wozu braucht man denn Landkarten? Ohne Zweifel um doch irgend ein, wenn auch noch so konfuses, Bild von der gegenseitigen Lage dieser Dinge zu geben. Aber, erreicht denn die Landkarte ihren Zweck, wenn dies Bild konfus bleibt? Was wollen

jene Gasparischen Karten mit Städten ohne Namen? Was wollen die Pädagogen, die sogar die ganzen Karten von den Knaben abzeichnen und abmalen lassen? — Die ganze Karte ist es freilich nicht, was sich der Einbildungskraft gleichförmig eindrücken soll, wenn sie es durch diese Spielerei auch könnte. Aber, in dem Maße ihrer größern oder geringern Wichtigkeit, sollen einzelne Punkte, einzelne Städte, Vorgebirge, Quellen und Mündungen von Flüssen, (nicht so sehr die stets veränderlichen Grenzen der Länder und Provinzen,) in ihrer gegenseitigen Lage so bestimmt als möglich der Einbildungskraft gegenwärtig sein. Schnell und sicher soll in Gedanken ein ganzer Weltteil durchlaufen werden können. Aber diese Gedankenreise eilt von Hauptstadt zu Hauptstadt, von einem Hafen zum andern, — sie darf unterwegs bei Kleinigkeiten nicht mehr aufgehalten werden, als insofern sie hier oder da zu verweilen besondern Antrieb findet. Also das minder Bedeutende muß nur als zwischenliegend, als enthalten in der Gegend gedacht werden, die durch merkwürdigere Punkte vorher bestimmt ist. Die letztern müssen herausgehoben, müssen vom übrigen abgesondert, und nur untereinander, wie entfernt sie auch liegen mögen, verbunden aufgefaßt werden. Unmittelbar, ohne allmähliches Umherschleichen durch das Zwischenliegende, müssen sie ihrer Lage nach deutlich vorgestellt werden können.

11. Dies führt geradezu auf Dreiecke. Es setzt bestimmt jene Vorübungen voraus. Denn nicht mehr noch minder als drei Punkte stehn in einem einfachen und unmittelbaren Verhältnis gegenseitiger Lage; und es kommt nun darauf an, ob der Lehrling fähig ist, drei beliebige Orte auf der Landkarte, abgesondert zu fixieren, und deren Lage von jeder möglichen andern Lage zu unterscheiden? Ob der Lehrer ein Mittel hat, zu erforschen, wie gut oder schlecht dies Fixieren, dies Unterscheiden, vollbracht sei? Ob einer dem andern seine Anschauung mitteilen, prüfen, berichtigen kann? Ob beide sich in der ganzen möglichen Mannigfaltigkeit dreieckiger Formen genug zu orientieren wissen, um dem vorliegenden Dreieck seinen Platz auf diesem weiten Felde bestimmt anzuweisen; — denn dies und nichts anders bedeutet das verlangte Unterscheiden. —

---

10. Gaspari, Adam Christian, geb. 1752 zu Schleusingen, außerord. Prof. der Philos. zu Jena, später zu Oldenburg und Dorpat, seit 1810 Professor der Geographie und Statistik zu Königsberg, gestorben 1830, hat für die Methode der Geographie Bedeutendes geleistet. 1789 schrieb er „Über den Unterricht in der Geographie auf Schulen und die Hilfsmittel dazu"; 1792 (in 2. Aufl. 1826) erschien sein „Lehrbuch der Erdbeschreibung zur Erläuterung des neuen methodischen Schulatlasses. 1. Kurs." — In einer Besprechung des Vogelschen „Schulatlas der neueren Erdkunde" Leipzig, 1837 f.) in Brzoskas Centralbibliothek 1838, Heft 5, kommt Herbart auf geographische Anschauungsübungen mittelst Dreiecke zurück. Man vgl. Umr. pädag. Vorles. § 253.

12. Bei jeder neuen Landkarte, die der Lehrer vorlegt, fange er damit an, die drei wichtigsten Orte auf derselben zu nennen, und zu zeigen. Sie werden ein Dreieck bilden. Dies wird in eine von den, im zweiten Abschnitt Nummer VI, unterschiedenen vier Klassen fallen. In welche? Das sei die erste Frage. Dann müssen die Kolumnen und Reihen angegeben werden, zwischen welche es auf den Tabellen einzuschieben sei. Dabei können für Ungeübte das Instrument Fig. 4 und die vorhin entworfne Figurentabelle zu Hilfe genommen werden. — Endlich lasse man mit des Dreiecks kleinster Seite das Meilenmaß vergleichen, und nach dem Augenmaße schätzen, wieviel Meilen sie betrage? Die beiden andern Seiten ergeben sich, wenn man nur die eben gefundene Zahl von Meilen, mit den, dem Dreiecke zugehörigen Zahlen der zweiten Tabelle, multipliziert. — Es versteht sich, daß hier keine große Genauigkeit verlangt wird. — Macht dies noch Schwierigkeit; so sei für diese Landkarte dies eine Dreieck genug. Sobald aber die Übung wächst, (und sie wird schon wachsen, denn das geographische Studium dauert lange genug,) so nehme man zu dreien noch einen vierten merkwürdigen Punkt derselben Karte, und behandle wenigstens eins von den dreien dadurch entstehenden neuen Dreiecken auf die nämliche Art. Späterhin kann man einen fünften, sechsten, immer mehrere Punkte hinzufügen; man kann die so entstandnen vier-, fünf- oder mehrseitigen Figuren ihrer Ähnlichkeit oder Verschiedenheit nach mit einander vergleichen; man kann den so wichtigen Zusammenhang verschiedener Landkarten dadurch deutlich machen; man kann das Gewebe der Dreiecke an die Bestimmungen der Länge und Breite anknüpfen; — und man wird durch dies alles den Fortgang des geographischen Studiums nicht nur nicht aufhalten, sondern dessen Erfolg beträchtlich beschleunigen.*

13. Nur ganz leise und sanft sei bei dieser Anwendung des ABC der Anschauung auf die Geographie, das Benehmen des Lehrers gegen die Zöglinge. Rascher Eifer gehört eher für die Nummern III, V, und VI des zweiten Abschnitts; dort gilt es, dreist, behende, und beharrlich, bald ermunternd, bald imponierend, über die Schwierigkeiten der notwendigen Bekenntnisse hinwegzuführen. Hier kommt es mehr darauf an, die Dreiecke beliebt zu machen, um bald freie und selbstthätige Anwendungen derselben hervorzulocken. Auch werden sie in der Geographie, wo sie, als schon bekannt, das Leichteste sind, eben

* Übrigens wird wohl niemand um der Pestalozzischen Methode willen, wie solche in der Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, für die Geographie angegeben ist, — die vortreffliche Gaspariſche verlassen wollen. Aber mit der letztern werden sich die Vorteile, welche das ABC der Anschauung gewährt, sehr leicht verbinden lassen. — Anm. Herbarts zur 1. und 2. Ausg.

darum von selbst willkommne Ruhepunkte werden: der ermüdende Lehrling wird sie suchen, und gern bei ihnen verweilen. —

14. Je glücklicher die jugendliche Phantasie in den Landkarten die Repräsentanten der Erdfläche erkannt hat; desto leichter und ungezwungener werden sich nun unsere Dreiecke zum gestirnten Himmel erheben. Seine strahlenden Punkte sind noch offenbarer als die Städte der Landkarte, dazu geeignet, durch die Hilfe jener Vorübungen, und nur dadurch unverwirrt, aufgefaßt zu werden. Hier verwandle sich vollends alle Führung in Begleitung. Gelegentlich mag man die Sternbilder benennen; doch sei es dem Knaben unverwehrt, sich selbst Tiere, Städte, Grundrisse, Karten, am Himmel zu zeichnen.

15. Ob durch diese Anwendungen das Auge mit den Kombinationen der Dreiecke hinlänglich vertraut gemacht werde: darüber ist wohl kaum ein Zweifel möglich. Das Auge, indem es auf einer Landkarte, oder am Himmel verweilt, kann schon bei dem bloßen Gedanken an Dreiecke überhaupt, fast nicht umhin, ihrer eine Menge sogleich vor sich zu sehn; da es nur darauf ankommt, die Gleichförmigkeit des Sehens aufzuheben, und aus allen den vorliegenden Punkten einige herauszusondern. Das willkürliche Umherspielen zwischen Dreiecken, Vierecken, Fünfecken, — das Drehen und Wenden, Zusammenfassen und Sondern, Bauen und Zerstören; anders und anders Schalten und Walten mit dem gegebenen Stoffe, — gerade dieses ist die Sache der Kinder, es ist der natürliche Gang, den ihre Betrachtungen jederzeit nehmen. Und so kann man sagen: es komme bei dem ABC der Anschauung überhaupt nur darauf an, den Kindern die Vorstellung von einem Dreieck im allgemeinen geläufig zu machen, sie dann auf die mögliche Verschiedenheit der Dreiecke hinzuweisen, und endlich ihnen Gegenstände vors Auge zu bringen, an denen statt regelmäßig gebildeter Linien und Flächen, nur hauptsächlich umhergestreute Punkte vorkommen und sich wichtig machen; aus diesen werden sie sich selbst Dreiecke schaffen, samt allen daraus möglichen Kombinationen. Also für unsre Vorübungen den schlimmsten Fall gesetzt, den übrigens jeder gute Lehrer verhüten kann und soll: daß, etwa in einer Schule, die Hälfte der Kinder statt zu zeichnen und zu rechnen, gedankenlos säße, und das Hornblättchen nebst dem, die Dreiecke darstellenden Instrumente, nur gaffend anstarrte: so würde schon dies bloße Gaffen, das doch immer ein schauen ist, hier, wie vielleicht bei keinem andern Unterrichte, den Zweck einigermaßen erreichen helfen. Folgte nun die Geographie: so würde bei ähnlichem Hinstarren auf die Landkarte, doch schon die bloße Erinnerung an Dreiecke, das Auge unwillkürlich wecken, das Chaos der durch einander liegenden Städte-Zeichen zersetzen und spalten, und dem Unter-

richt, der dieser Zersetzung nachhülfe, einen gewissen Grad von Aufmerksamkeit sichern.

---

16. Erst hier ist der eigentliche Grenzstein des ABC der Anschauung. Es war noch nicht zu Ende, solange zum unmittelbaren Übergange auf die Mannigfaltigkeit der Naturgegenstände nicht alles vorbereitet lag; nur wurde die Endigung vorteilhaft in einen andern Unterricht eingewebt, um keine eignen Anstrengungen nötig zu machen.

17. Den Übergang selbst zu besorgen: sei nun das Amt des Zeichenmeisters. Er weigere sich dessen nicht; denn es wird seinem eigentümlichen Geschäft mehr Würde geben, er wird es selbst glücklicher vollbringen, wenn er seine Kunst zum Mittel macht, um die Anschauung der Natur zu bilden. Ob aber für diesen Zweck unser ABC ihm brauchbar sein könne: darüber ist teils im Anfange des ersten Abschnitts gesprochen, teils dienen vielleicht die folgenden Vorschläge, das Wie? der Ausführung näher zu bestimmen. Nur voran noch einige Bemerkungen.

18. Die Formen, welche die Natur darstellt, werden anders von dem Auge, anders von der Einbildungskraft aufgefaßt. Das Auge sieht sie als flach, die Einbildungskraft bestrebt sich, sie so vorzustellen, wie sie im körperlichen Raume wirklich ausgedehnt sind. Indem dies Bestreben zum Teil gelingt, gerät der Mensch in einen schwankenden Mittelzustand, er sieht ein unbestimmt erhobenes Relief. Kunst und Wissenschaft suchen ihn diesem Zustande zu entwinden. Zeichnung und Perspektiv lehren die Einbildungskraft, rückwärts zu gehn, und die Fläche des Auges, die sie zerstörte, wiederherzustellen. Körperliche Geometrie, und jede Art von Anatomie (das Wort im weitesten Sinne genommen, worin auch die Bergleute, Anatomen der Erdrinde, die Astronomen, Anatomen des Himmels, heißen könnten,) fordern dagegen die Einbildungskraft zur Vollendung ihres Ganges auf, und üben sie, das schwankende Relief bis zu den wahren Grenzen des Körpers auszudehnen, um alsdann auch sein Inneres, — die Lagen, die Gänge, die Adern, die er enthält, in ihrer Ordnung und Zusammenfügung, — ja auch die Veränderungen dieser Ordnung, wenn etwa Bewegungen im Innern vorgehn, — sich ohne Verwirrung denken zu können.

19. Das letztere, eben so schwierige als wichtige Geschäft der Einbildungskraft beruht indessen ganz auf der Anschauung. Aus Stücken, von dieser letztern aufgefaßt, setzt man ihr körperliches Bild zusammen. Darum ist Kultur der Anschauung eine so notwendige Vorbereitung für alle jene Anatomen; — also für Ärzte, Wundärzte, — Mechaniker, Architekten, Zimmerer, — Physiker, Geologen, Astronomen, — und

überhaupt für alle Menschen, denen an deutlichen Vorstellungen körperlicher Gegenstände gelegen ist. So viel notwendiger ist diese Vorbereitung, weil bei der wirklichen Erlernung der, durch jene Namen angedeuteten Künste und Wissenschaften, die Operationen der Einbildungskraft dasjenige sind, was beständig vorausgesetzt, nicht das, worauf die Aufmerksamkeit gerichtet wird; daher die Mängel, die Unrichtigkeiten, welche in diese Operationen einschleichen, sich tief verstecken, — der Lehrer nicht begreift, wo es dem Schüler fehle, — und ihn wohl gar als einen schlechten Kopf von sich weiset, bloß wegen der Unbehilflichkeit im Imaginieren körperlicher Bilder.

20. Diese Bemerkung steht hier, teils, um eine Aussicht in die Weite zu gewähren, durch welche hin das A B C der Anschauung seine Wirkung zu erstrecken wünscht; teils, um die Notwendigkeit eines systematischen Bandes fühlbar zu machen, welches die Lehrer in verschiedenen, und übrigens ganz heterogenen Fächern, umschlingen muß, wenn der Stamm so vieler Fertigkeiten: Bildung des Anschauens, in dem Geiste des Lehrlings gehörig auferzogen werden soll. Schon haben wir den Geographen herbeirufen müssen; aber auch des Zeichners können wir nicht entbehren, eben darum weil die Übung, das Konvexe als flach zu sehen, einen Hauptzweig des Stammes ausmacht; und überdies, weil zuerst die Flächenanschauung auslernen muß, um nachher die körperlichen Bilder richtig und geläufig zusammen zu setzen. In Ansehung des letztern könnte man behaupten, daß eigentlich nie ein, im körperlichen Raume konstruiertes, Ganzes, vollendet imaginiert sei, wenn nicht die Einbildungskraft auch jede perspektivische Projektion desselben mit größter Leichtigkeit sich darzustellen wisse. Doch dies auszuführen wäre hier zu weitläuftig. —

21. Der Lehrer der Zeichenkunst könnte nun, ungefähr wie der Lehrer der Geographie, aus dem zum Kopieren vorgelegten Kupferstich einige hervorstechende Punkte herausheben, ihre Lage zuvörderst durch Triangel bestimmen, und weiter durch Hilfe andrer Triangel das Zwischenliegende oder Umgebende ihnen anfügen lassen. Dann hätte er das A B C der Anschauung in seinen Dienst genommen; nicht aber durch seine Dienste unsere Zwecke befördert. Ob sein Schüler eine Kopie kopieren lernt, interessiert uns gar nicht. Wir wünschten ihm vielmehr, er möchte einer so traurigen Nothilfe zur Erleichterung für seinen Lehrling, gar nicht bedürfen; er möchte die mißliche Frage, ob der letztere den Kupferstich auch wohl wirklich als eine Abbildung und einen Stellvertreter wahrer Natur, anerkenne und verstehe? — und dies ist doch hoffentlich die Meinung des Meisters? — lieber ganz umgehn können; möchte Mittel haben, vermöge deren er den Schüler mit Erfolg sogleich zum Zeichnen nach der Natur anleiten könnte. So würden wir auch zu unserm Zwecke kommen. Denn was

der Lehrer hier verlangen würde, das wäre gerade, perspektivisch richtig das Konvexe auf die Fläche zu zeichnen; und nachher wieder diese Fläche so zu schattieren, daß sie sich in den körperlichen Raum, den die Natur selbst einnimmt, zu verwandeln schiene.

22. Vielleicht bedarf es nur eines kleinen Kunstgriffs, um der Zeichnung zur perspektivischen Richtigkeit zu verhelfen; nur setzen wir dabei voraus, der Lehrer wolle unserm ABC sich anschließen. Um dies zu thun: darf er nicht wohl mit Abbildungen organisierter Wesen den Anfang machen; denn an diesen ist alles zu rund, zu weich; es lassen sich nicht leicht feste Punkte aufgreifen, über die sich Lehrer und Schüler mit Gewißheit verstehen könnten! Hingegen in Landschaften kommt des Zugespitzten, des Eckigen genug vor; hier ist alles mehr zufällig hingestreut, und erinnert noch an die Landkarte samt ihren Dreiecken.

23. Damit sich nun die in der Landschaft hervorstechenden Punkte, in flache Triangel zusammenordnen: kommt es nur darauf an, daß ein paar Linien vor der Landschaft schweben, in welche dergleichen Punkte fallen; und daß diese Linien in einer Ebene seien, welche auf der Achse des Auges senkrecht stehe. Dazu wird sich Rat schaffen lassen. In einem Stabe sei etwa eine Rinne, worin das Ende eines andern Stabes, der mit jenem einen rechten Winkel macht, auf und ab geschoben werden kann. Diese höchst einfache Maschine nehme man mit ins Freie, stelle den ersten, unten zugespitzten, Stab, vermittelst eines Bleilots senkrecht in die Erde, so daß der Lehrling, welcher davor, aber in einiger Entfernung, steht, gerade an der Grenze dieses Stabes ein paar Hauptpunkte aus der Landschaft erblicke; dann schiebe man den andern so, daß durch ihn ein dritter Punkt berührt werde, und jetzt merke der Lehrling auf das entstehende Dreieck. Hoffentlich wird es nicht mehr nötig sein, jetzt noch von Kolumnen und Reihen zu reden. Eben so wenig braucht das Dreieck gleich aufs Papier hingezeichnet zu werden; (im Notfall würde man höchstens erlauben, die Endpunkte anzudeuten, niemals aber, durch die Seiten des Triangels den Anblick zu verderben). Aber auf ähnliche Weise wie vorhin, werde die ganze Landschaft durchmustert, bis der Lehrling sich getraut, ohne alle Hilfsmittel in einem Entwurf, der das Werk einiger Minuten sein muß, die Hauptpunkte oder Striche anzugeben. Diesen korrigiere der Lehrer auf der Stelle; und damit sei vorläufig die ganze Übung geendigt: nur müssen ihr viele ähnliche bald hinter einander (wenigstens alle Tage eine,) nachfolgen. Es kommt hier bloß darauf an, S c h a u e n zu lernen, — die Möglichkeit und die Art und Weise, wie die Natur in einer Fläche dargestellt werden könne, völlig zu begreifen und sich durch eigne That zu beweisen; dies muß mit raschem Ernst und ohne alle fremde Beimischung betrieben werden.

24. Vielleicht genügt es dem Lehrling, nur vor einem Stabe,

— oder selbst nur vor einem Baume, — eine Zeitlang das Auge hin und her zu bewegen. So werden ihm nach einander alle Punkte der Landschaft an die Grenze des Stabes, also in eine Fläche fallen, nur daß diese Fläche nicht gleichzeitig gesehn wird, und sich kein Dreieck wirklich darstellen kann. —

25. Ist es auf solche Weise gelungen, Augenmaß für die freie Natur zu gewinnen: dann wird weder Lehrer noch Schüler länger an die Landschaft gebunden sein. Nicht mehr unmittelbar auf das ABC der Anschauung, aber auf das mit seiner Hilfe erlangte perspektivische Augenmaß, — das nun schon nicht mehr nötig hat, sich gleichsam auf Dreifüßen zu isolieren, — können sich Versuche gründen, dem Gips-Abguß oder dem Marmor, die Umrisse des Menschen zu entlocken. Der Lehrer mache den Anfang; er zeichne in Gegenwart des Schülers nach einer Büste. Die so entstandne Kopie wird gewiß ihr Original repräsentieren; Fläche und Körper werden einander wechselsweise auslegen; der Lehrling wird ihre gegenseitige Beziehung ergreifen, und leicht einen Umriß nachversuchen. Hat das Auge sich wohl unterrichtet, so wird bald die Hand gehorchen müssen.

26. Es ist nicht nötig, noch vieles hinzuzusetzen. Der wahrhafte Künstler sorgt ohne Erinnerung, daß mit der fixierenden Anschauung — die uns hier allein beschäftigt, — sich früh auch die ästhetische verbinde. Er wird jetzt die harten Dreiecke gleichsam zudecken; er wird den Zögling reizen, durch die sanftesten Biegungen, durch die mildeste Verflößung von Krümmung in Krümmung, die, der Einbildungskraft noch vorschwebenden Musterformen, dem eignen Auge zu verstecken, sie wie in ein absichtliches Vergessen zu begraben. So werden sie, wie sie sollen, das wohlumhüllte, aber noch immer festhaltende und tragende Knochengebäude aller Zeichnung werden. — Junge Leute von Anlage wird der Künstler, nach so vielen Übungen der fixierenden Anschauung, dahin bringen, daß sie aus beobachteter Bewegung eines Tiers oder eines Menschen, den schönsten Moment, die vorteilhafte Stellung, herausheben, und dem Papier zur Aufbewahrung überliefern.

---

27. Hier ist der Ort, eines episodischen Beitrags zu erwähnen, den uns ein anderer Unterricht um die Zeit der Zeichenübungen entweder schon geliefert hat, oder bald liefern wird. Es ist die Mineralogie, sofern sie die Fossilien nach den äußerlichen Kennzeichen beurteilt. Schwerlich giebt es eine andre gleich günstige Gelegenheit, das Auge auch für die kleinsten Verschiedenheiten der Textur, des Glanzes, der Farbe, zu schärfen, und damit zugleich so manche andre sinnliche Wahrnehmung zu verbinden. Das ABC der Anschauung

braucht sich indessen hier keine besondre Rücksichten zu erbitten; die Einheit des Resultats wird beim Lehrling von selbst erfolgen.

---

28. Der vorhin gemachten Bemerkung zufolge, sollte jetzt vom Imaginieren körperlicher Räume die Rede sein. — Gebälk und Zimmerwerk an Gebäuden allerlei Art, weil es geradlinichte Formen darstellt, würde hier ähnliche Dienste leisten, wie bei der Flächenanschauung die Landkarte. Dann ginge man zu Maschinen über; zeigte sie erst in Ruhe, darnach in Bewegung. — Mit sphärischen Formen würde die fernere Betrachtung des gestirnten Himmels vertraut machen, der auch erst mit ihrer Hilfe einem weitern Überblick zugänglich wird; denn die ebenen Dreiecke taugen nur für kleinere Partien des Himmels, welche dem Auge für flach gelten können. Jetzt erst würden die Vorkenntnisse von mathematischer Geographie, welche dieser Wissenschaft gewöhnlich an die Spitze gestellt werden, ihre völlige Deutlichkeit erhalten; — man weiß nur zu gut, wie mangelhaft die Kinder sie gemeinhin begreifen. — Bei der Naturgeschichte würde die fixierende Anschauung ihre Studien beschließen. Recht eigentlich studieren würde sie besonders an Skeletten. In den innern Höhlungen derselben würde sie den Platz für die mancherlei Organe, welche darin neben einander geordnet sind, nicht nur als Platz überhaupt, sondern als einen so und so bestimmten geometrischen Körper beobachten. Mit nebenstehenden lebenden Wesen würde sie die Skelette vergleichen, um sich die Bedeckung der Knochen durch Fleisch und Muskeln so genau, wie es je der Bildhauer und Maler bedarf, deutlich zu machen. An mehreren Skeletten von mehreren Tier-Arten würde sie die verschiedenen Modifikationen eines und desselben allgemeinen tierischen Baues, nicht als Verschiedenheit überhaupt, sondern als solche und so große Verschiedenheiten, zu bemerken wissen. — Es ist bekannt, daß die Naturgeschichte, solange sie ihre Gegenstände nur an äußern Merkmalen unterscheidet, dieselben bloß als zufällige Erscheinungen, — erst indem sie der Organisation und deren Bestimmung nachspürt, die Pflanzen als Pflanzen und die Tiere als Tiere, — und nur erst, wenn sie ganze Geschlechter und Klassen auf eine gemeinschaftliche Ur-Idee, als verschiedene Ausdrücke derselben, bezieht, die Natur wirklich als Natur, das heißt, als Erzeugerin nach Begriffen, darstellt! Aber es ist eben so gewiß, daß, um die Natur so zu verstehn, — um ihr zu diesem Verstehn nur die nötige Zeit und Aufmerksamkeit widmen

---

28. Eine „Anschauungslehre der sphärischen Formen" hat Herbart in den zwanziger Jahren ausgearbeitet. — Im letzten Satze dieses Absatzes liest die 1. Ausgabe „emporsteigend" statt „hervorsteigend".

zu mögen: schon durch die bloße Anschauung weit mehr bestimmte Kenntnis dessen was die Natur unmittelbar giebt, — und weit mehr vertrauliche Gewöhnung des Menschen an die Natur, gestiftet sein muß, — als durch flüchtiges Vorzeigen und Obenhin-Anblicken von allerlei Kupfern und Naturalien, je gewonnen werden kann. Auch zeigt es sich hier wieder, daß der Lehrer, wenigstens im Notfall, ein Mittel haben muß, die Anschauung zu scharfer Aufmerksamkeit zu nötigen; er muß gewisse bestimmte Angaben von ihr fordern, und ihre Fehler ihr nachweisen können. — Indessen, bei dem Schüler, der alle vorhin angezeigten Übungen durchlaufen hätte, — und bei übrigens nicht ganz geschmacklosem Unterricht, — würde ein solcher Notfall nur sehr selten eintreten; — wie denn freilich die Betrachtung der äußern und innern tierischen Formen, welche sich so weit von mathematischer Regelmäßigkeit entfernen, kein Ende finden würde: wenn jetzt nicht, auch ohne Aufruf des Lehrers, die, schon geübte, zergliedernde Aufmerksamkeit, sich von selbst, bis zu den Elementarformen hinab, in den Anblick eintauchte, um, wieder hervorsteigend, die Energie und den Reichtum aller der mitgebrachten einfachern Auffassungen, in den Schatz der Total-Anschauung zu konzentrieren.

29. Nach so abgemessenem Fortschritt durch einen so weiten Cyklus von mancherlei Übungen, — deren jede, auch einzeln genommen, schon ihren eigentümlichen Wert hat, — dürfte man wohl hoffen, Geläufigkeit mit Genauigkeit vermählt zu haben. Sollte jemand glauben, das Auge werde durch unsre Übungen ein schülermäßiges Zögern, eine ängstliche Ungewißheit annehmen: so wäre dies soviel mehr darum eine eitle Furcht, weil ja der tägliche, gemeine Gebrauch des Auges dabei beständig fortdauert, und von jener künstlichen Bildung gerade nur in so fern etwas annimmt, als es ihm bequem und behilflich ist. Freilich muß man die Kinder rasch und munter erhalten, damit sie nicht bloß in der Schule das Gesicht üben; dessen, was sie mit freier Lust schauen, muß unendlich mehr sein, als dessen, was das Hornblättchen und das hölzerne Dreieck ihnen aufdringen. Aber diese Gesetze jeder erträglichen Erziehung verstehn sich durchaus von selbst, denn jeder Unterricht, auch der vortrefflichste, wird verderblich, sobald die physische Kraft der Kinder nicht gegen ihn im Gleichgewichte gehalten wird.

30. Auch der nötigen Vollständigkeit würde sich jener Cyklus schmeicheln können. Auf noch unbekannte Schwierigkeiten in irgend einem Gebrauche des Auges, oder der, dasselbe vertretenden Imagination, zu stoßen, hätte wohl keiner zu fürchten, der schon in Maschinen, am Himmel und im Innern der Tiere, orientiert wäre. Vielmehr würde ein solcher nicht nur einer mächtigen Auffassungskraft, sondern bei einiger eignen Regsamkeit des Geistes, auch einer höchst brauch-

baren mechanischen Erfindungskraft sich bewußt sein. Weit entfernt, in den Schulen des Geometers, des Baukünstlers, des Physiologen, — in irgend einer Werkstatt von höherer oder niederer Art, — durch die Mannigfaltigkeit der Gegenstände verwirrt zu werden, würde er vielmehr so vielfältige Belehrungen, die ihm hier entgegenströmten, mit Selbstthätigkeit sich zuzueignen und fortzuführen; — er würde mit Kopf und Hand zuzugreifen wissen, wenn für das Geschick der Hände in den frühern Jahren auch nur ein wenig gesorgt wäre, — eine Sorge, die gewiß denen, welche ein ABC der Anschauung interessieren kann, nicht besonders empfohlen zu werden braucht. —

31. Und so könnte dieser Hauptfaden des Unterrichts jetzt als fertig aus der Hand gelegt, es könnte einer allgemeinen Pädagogik überlassen werden, über ihn und seine Verwebung mit dem Ganzen, das Weitere zu verfügen: — wenn nur nicht in den Elementarübungen eine Lücke gelassen wäre, welche alles das, was mit dem Imaginieren körperlicher Räume zusammenhängt, seiner notwendigen Grundlage beraubt. Einer ähnlichen Vorbereitung nämlich, wie die flachen Musterdreiecke — zwar erstlich für alle Anschauung überhaupt, dann aber insbesondere nur für die Flächenanschauung liefern, bedarf auch das Imaginieren körperlicher Räume für sich insbesondre; es bedarf seiner eignen Musterformen. Diese Lücke auszufüllen, wäre nicht schwer; vorläufig ist sie absichtlich gelassen. Wozu doch ein großes Gebäude aufführen, ehe man weiß, ob jemand Lust hat, darin zu wohnen?

32. Es frägt sich, ob Männer von Geist, der hier behandelten pädagogischen Angelegenheiten sich annehmen mögen? — Ob die gegenwärtige Behandlung ihren Beifall erlangen kann?

33. Es frägt sich gewiß nicht, ob die äußern Erscheinungen, — diese ersten Ernährer, diese treuesten Pfleger und unermüdlichsten Lehrer des jugendlichen Geistes, — ob sie verdienen, daß er um ihre vertrauteste Bekanntschaft sich bewerbe?

34. Es frägt sich gewiß nicht, ob es gut sei, daß dem Menschen in seiner Sinnenwelt, — für jetzt seiner Heimat, seinem Wohnhause, recht eigentlich heimisch und häuslich wohl werde? Ob es ein Glück sei, sich aus jeder Art von Geschäft mit behaglicher Leichtigkeit in den Arm der Natur werfen zu können; und, bei allen Rätseln, die sie dem Verstande aufgiebt, doch wenigstens an ihrer sinnlichen Klarheit und Deutlichkeit nichts zu vermissen?

35. Es frägt sich wohl auch nicht, ob zwischen sinnlicher Klarheit und gesundem Urteil, — zwischen scharfem Schauen und scharfem Denken, ein Zusammenhang sei? Ob durch Naturkenntnis der helle Kopf zur Beschäftigung mit abgezogenern Begriffen gut vorbereitet;

der trägere Mensch durch Anreizung zum Gebrauch seiner Sinne, in das nächste und rechte Gleis seiner Thätigkeit gelenkt werde?

36. Kann es eine Frage sein, ob die Erziehung ihrer Idee entspreche, wenn sie das, was Zufall und gemeiner Unterricht der Jugend ungeordnet hinschütten, in eine möglichst lange Reihe zusammenrückt, die von Glied zu Glied wie vom Mittel zum Zweck fortschreitet? Wenn sie den Materialien, welche die Werke der Natur und der Kunst, die Fläche des Himmels und der Erde, zum Jugendunterricht liefern, eine solche Stellung giebt, daß die Anschauung in beständigem Fortschritt sich an den leichtern Formen zur Auffassung der schwierigern und zusammengesetztern übe?

37. In der Zuversicht, daß an dem allen kein Verständiger zweifeln werde; hat diese Schrift darüber wenig oder nichts gesagt. Sie hat angefangen von dem, worüber man zweifeln könnte.

38. „Wozu Bildung der Anschauung? Sieht das Auge nicht von selbst? Ist es zur Auffassung der Natur nicht von Natur gut genug? — Woher Bildungsmittel für die Anschauung? — Warum Dreiecke? Welcher Lohn für die Rechnung? Für so frühe mathematische Arbeiten? — Welcher Übergang von Dreiecken zur Welt? die doch nicht aussieht wie ein Haufe von Dreiecken? — Woher die Zeit? Und wo der Ort, unter — wo der Zusammenhang mit den übrigen Seiten?" —

39. Was über diese und ähnliche Fragen gesagt ist, das zu wiederholen ziemt sich nicht. Vielleicht aber ziemt es sich, um Prüfung zu bitten; und Versuche zu wünschen. Versuche, die mit dem nötigen Scharfsinn angestellt wären, um mit geschmeidiger Anpassung an die gegebnen Umstände, das Unwesentliche geschickt zu verändern, ohne das Wesentliche zu verrücken. So z. B. bestimmt sich das rechte Alter für diesen Unterricht, nach Fähigkeit und Bedürfnis; — einem guten Gedächtnis darf man, für die letzten Rechnungen, neben den Tangenten auch Sinus anvertrauen; — nicht aber von Anfang an Sinus statt Tangenten nehmen, um der Anschaulichkeit nicht zu schaden; — langsame Köpfe müssen nur mit zwei, — die geübtesten können mit 4 oder 5 Ziffern rechnen, die man aus der zweiten Tabelle nehmen mag; — anfangs wird ein Lehrer mehreres besorgen müssen, was eigentlich unter verschiedene verteilt sein sollte; — u. dgl.

40. Welche genauere Bestimmungen der Mechanismus des Lehrers noch anzunehmen habe, um für viele zugleich, für Schulen zu passen? — Ob er sich für Mädchen merklich ändern müsse? — Welche Vorteile, welche Anwendungen, — welche Schwierigkeiten sich in der Ver-

---

38. Das Wort „Seiten", womit dieser Absatz schließt, dürfte wohl ein Druckfehler für das sinnentsprechendere „Studien" der 1. Ausg. sein.

bindung mit anderm Unterricht ergeben werden? — Vor allem, welche unwillkürliche Wirkung diese Vorübungen — noch außer der, hoffentlich richtig vorausgesehenen, Hauptwirkung, — in der jugendlichen Seele hervorbringen werden? — Wie viel Fragen an Andrer Beurteilung und Erfahrung! —

[41.] [Das ABC der Anschauung, wie es hier in die Welt geschickt wird, ist noch ein armer Fremdling, der gar manche gute Gabe, aus vielen Händen, auf sein ehrlich Gesicht erbitten muß. Etwas reichlicher hätte er gleich anfangs ausgestattet werden können; aber er muß es erst zu verdienen scheinen, dann kann ihm das Zurückbehaltne nachgesendet werden.]

Nachschrift zur zweiten Auflage.*

1. Bei der ersten Erscheinung konnte die gegenwärtige Schrift hoffen, unter den neuen Lehrplänen, welche die Pestalozzische Unternehmung hervorrufen und empfehlen würde, einen angemessenen Platz zu erhalten. So viel eher durfte sie eine solche Empfehlung für sich zu gewinnen suchen, da sie auf ihrer Seite den Anstoß wegzuräumen schien, den wenigstens Kenner der Mathematik an jenem Viereck nehmen konnten, das die Idee des ABC der Anschauung entstellte. Es schien ratsam, die Leichtigkeit der Verbesserung zu zeigen, noch ehe der Tadel laut würde. — Diese Sorgfalt mag voreilig gewesen sein. Die Beurteiler haben den Anstoß nicht genommen. Das Pestalozzische ABC der Anschauung ist erschienen; — es hat sein Viereck behauptet; es will Anschauungslehre der Maß-Verhältnisse — wenigstens heißen, wenn auch nicht durchaus nur das sein; es rühmt sich endlich seiner nahen Verwandtschaft mit der versinnlichten Zahlenlehre, mit der es in der That beinahe zusammenfällt. Wären das etwa drei Fehler für einen: so wären sie so viel übler, weil sie einander beschönigen. — Wiewohl nun die Verehrung des Verfassers gegen den edlen Schweizer um nichts gemindert ist; so muß er doch, schon um nicht zudringlich zu sein, sein Buch aus dem äußern Zusammenhang, worin es stand, um etwas zurückziehn. Die Frage: um wieviel es die Pestalozzischen Plane fördere, kann nicht mehr ein annehmlicher Maßstab zu seiner Würdigung sein. Da es aber zu klein ist, um allein zu stehn, so bleibt ihm nichts übrig, als desto fester an die reine Idee der Pädagogik selbst, auf die es schon vorher vielfältig sich berief, sich anzuschließen.

---

* Obwohl mit dieser Nachschrift Herbart seinen Zusammenhang mit der Schule Pestalozzis löst, hat er doch nie bereut, dem „edlen Schweizer" nahe getreten zu sein. In den Briefen „Über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik" (1831) schrieb er in Beziehung auf Pestalozzis ABC der Anschauung: „Freilich muß alles, was mit Überspannung und Schwärmerei verkündigt und betrieben wird, notwendig sinken; es hat seine Wirkung gethan, nachdem es die Schlaffheit und Trägheit, welcher es zuerst entgegentrat, in Thätigkeit und Sorgfalt umgewandelt hat."

2. Hinweggesehen jetzt von dem Buche: so kann überhaupt keine pädagogische Bearbeitung irgend eines einzelnen Lehrstücks, weder richtig geführt noch hinterher richtig beurteilt werden, wenn nicht beiden, dem Beurteiler wie dem Arbeiter, jene Idee des Ganzen, von dem es ein Teil sein soll, auf gleiche Weise vorschwebt. Außerdem wird der eine sich verlieben in den Gegenstand, worin er sich vertiefte; der andre hingegen, der hieher nur zerstreute Blicke wirft, wird jenen, sei es mit Recht oder Unrecht, in Verdacht haben: der Nachdruck, womit er seine Vorschläge empfiehlt, sei bloß Folge seiner einseitigen Vorliebe. Gegen eine solche Vorliebe wäre es denn freilich leicht, eine andre gelten zu machen, die doch wenigstens eben so viel, wo nicht mehr Ansprüche hätte, mit der Kraft ihres Eifers in die Erziehung einzugreifen. — Preist z. B. einer die Mathematik als unentbehrlich für die Erziehung, so liest ein andrer das so, als wäre das unentbehrliche Rad in der Maschine, für die einzige Triebfeder derselben ausgegeben. Oder benutzt jener auch nur die Anschauungsübungen so, daß sie zugleich eine Vorübung für das mathematische Begreifen des Anschaulichen sein mögen: so bewacht ein Dritter eifersüchtig die Rechte der bloßen Anschauung, die doch eben alles erst herbeischaffen müsse, wozu die Begriffe sich nachher wohl etwa von selbst finden würden. Bei Mißverständnissen solcher Art darf man sich gar nicht wundern, wenn dann wieder andre kommen, welche fragen: ob denn Anschauung und theoretische Begriffe sich jemals in ein sittliches, jemals in ein religiöses Gefühl verwandeln? Ob denn das Festhalten der Kinder in der Sinnensphäre nicht offenbar das gerade Gegenteil sei von der Hinweisung auf das Übersinnliche, wodurch Glaube, Liebe und Hoffnung in den zarten und reinen Kinderseelen erweckt werden könne; und so viel notwendiger in ihnen erweckt werden müsse, je mehr das Zeitalter mit Erscheinungen droht, wodurch roh-aufgewachsene Menschen nur noch mehr verhärtet werden können. —

3. Träte einmal die Idee der Pädagogik selbst redend auf: so würde sie freilich Frieden zu stiften wissen zwischen den Parteien; indem sie keine zurückstieße, vielmehr eingestünde, daß sie des Werks einer jeden bedürfe; und nun zeigte, was denn und wo jede zum Ganzen beitrage, wie eine der andern vorarbeiten müsse; wie gerade darum, weil hierin bisher nie Ordnung und Einverständnis geherrscht habe, die Ober-Aufseher des ganzen Geschäfts gedrungen gewesen wären, viele allgemeine Vorschriften der Mäßigung zu geben, damit von den Arbeitern nur keiner den andern stoße und hindere; wie aber auch eben dadurch, weil niemand mit ganzer Kraft wirken durfte, weil nichts zu Ende gebracht, nichts mit Größe und Kühnheit ausgeführt wurde, das Ganze in einen Zustand von Schwäche geraten

sei, der ihm beinahe Verachtung zuziehe; indem es sich kaum leugnen lasse, daß bisher die vorzüglichsten Menschen im Durchschnitt nicht eben die sorgfältigst-Erzogenen gewesen seien. —

4. Unglücklicherweise aber kann man der reinen Idee der Pädagogik kaum erwähnen, ohne neue lebhaftere Streitigkeiten zu wecken. Denn wo ist diese Idee? Welchem Philosophen soll sie entlehnt werden? — Pestalozzi versuchte sich ohne System. Herr Ith erläuterte seinen Plan durch Vergleichung mit Kantischen Prinzipien. Herr Johannsen (in seiner Kritik der Pestalozzischen Methode, S. 202) nennt das den „unglücklichsten Einfall, den man haben könne". Gar leicht könnte es Hrn. Johannsen begegnen, daß irgend jemand wieder zu ihm spräche: es gäbe über jenen unglücklichen Einfall einen noch unglücklichern; den nämlich, die Fichteschen Lehren in diese Sache hineinzuziehn; — ein solcher Einfall sei nur dem zu vergleichen, wenn man der Fichteschen produktiven Anschauung, zu ihrer nützlichen Übung, das Pestalozzische ABC in ihren Produktions-Kreis von außen hineinreichen wolle; damit sie ihre Bilder in die ihr dargebotnen Quadraten übertrage und darnach berichtige.* —

5. Der Verfasser ist genötigt, hier einige Bemerkungen gegen Herrn Johannsen einzuflechten; deren Hauptpunkt darin besteht, daß derselbe auch der gegenwärtigen Schrift „im ganzen" den nämlichen Gesichtspunkt andichtet, den Er selbst zu seiner Kritik gewählt hat: — „Zurückführung aller Kenntnisse auf die Anschauung sei der höchste Grundsatz des Unterrichts." So spricht, natürlich genug, der Anhänger des Systems der produktiven Anschauung; aber so spricht nicht der entschiedne Gegner dieses Systems, — und als solchen muß sich der Verfasser, unbeschadet seiner Hochachtung gegen das Genie seines großen Lehrers Fichte, — hier wohl öffentlich bekennen; da die Äußerungen über Philosophie in der Einleitung (S. 30 ff. der gegenwärtigen Ausgabe) nicht hingereicht haben, um die widrigste aller Zu-

---

* Es giebt im Fichteschen System eine Aufforderung zur freien Thätigkeit: versteht sich, zu demjenigen, was wir freie Thätigkeit in der Sinnenwelt nennen. Aber die Aufforderung samt dem Auffordernden ist ursprünglich — Produkt der Phantasie des Aufgeforderten. Möchte Hr. Johannsen wohl die Stelle in diesem System nachweisen, wo man die produktive Anschauung, welche selbst alles Äußre macht, — welche, wenn es für sie einen Lehrer und Erzieher geben soll, auch diesen selbst machen muß — auf irgend eine Art, sei es noch so mittelbar, von außen her auffordern kann? — Anm. Herbarts. Die Objekte sind bei Fichte das Erzeugnis des vom Nicht-Ich reflektierten Ich. Das letztere ist bei diesem Schöpfungsakte im Zustand der produktiven Anschauung.

4. Ith. S. die einleitende Bem. zu „Pestalozzis Idee u. s. w."

5. Die Stelle, auf welche Herbart sich zurückbezieht („S. 30"), ist in der Einleitung IV, Abs. 16. Die Seiten 86 und 87, auf welche fernerhin verwiesen wird, sind oben im zweiten Abschnitt III, Abs. 4 ff. abgedruckt.

dringlichkeiten, Unterschiebung fremder Meinungen, abzuwehren. — Daß übrigens dieses Buch erstlich und hauptsächlich ein ABC der Anschauung, dann zweitens und nebenher (weil beides der Natur der Sache nach zusammenfällt) ein Prolog zur Mathematik (nicht bloß zur höhern) sein soll: ist beinahe lächerlich zu wiederholen, da die ganze Anlage der Schrift davon zeugt. Aber wenn sie das Augenmaß üben will, warum mißt sie denn nicht? Warum verschmäht sie das Quadrat, da es doch „in der ganzen Geometrie richtiger ist, das Dreieck als die Hälfte eines Vierecks von gleicher Grundlinie und Höhe anzusehn, und auf diese Weise vermittelst des Quadrats zu messen, als vom Dreieck zum Quadrat überzugehn?" Richtig ist dies in der „ganzen" Geometrie da, wo dieselbe lehrt, den Flächeninhalt der Dreiecke bestimmen; d. h. es ist dies von der ganzen Wissenschaft ein einziger Lehrsatz. Dieser Lehrsatz kommt denn auch in diesem Buche da vor, wohin er gehört; in die erste Episode nämlich. Zur Hauptsache aber gehört er nicht; weil das Messen der Flächen überall nicht zum Anschauen gehört. Vielmehr ist der Inhalt einer Fläche, rein aufgefaßt, ein ganz und gar unsinnlicher Begriff, der alle Form, also auch alles Anschauliche zerstört. Denn derselbe soll das reine Quantum der Flächenausdehnung angeben, ganz abgesehen davon, ob dies Quantum in runder oder eckiger Begrenzung, welcherlei Art man wolle, erscheinen möge. Aus diesem Gesichtspunkte sind alle Quadraturen, und, mit gehöriger Veränderung, auch die Rektifikationen und Kubaturen anzusehn. Es kommt dabei nicht darauf an, das Gerade krumm, und das Krumme gerade zu machen: sondern beides, das Gerade so wohl, als das Krumme, ganz wegzuwerfen; um das bloße Quantum räumlicher Ausdehnung übrig zu behalten, dem übrigens hinterher jede beliebige Form wieder gegeben werden kann. Um nämlich das Gemessene für Phantasie und Sinn auf irgend eine Art zu fixieren: leiht man ihm gewöhnlich diejenige Gestalt, deren Umrisse durch das ursprünglich angenommene Längenmaß am leichtesten bestimmt werden können; darum wird der Flächeninhalt in quadratischer, der körperliche Inhalt in kubischer Form dargestellt, ohne daß jedoch dieser Inhalt im mindesten an diese Form gebunden wäre. — — Daß endlich die Anschauungslehre der Gestalten auch für die Auffassung krummliniger Gestalten hätte sorgen sollen: diese Erinnerung würde sehr treffend sein, wenn es nur möglich wäre, dafür mehr zu thun als geschehn ist. Vergleichungen der Endpunkte krummer Linien gegen den Rücken der Krümmung sind schon gefordert im ersten Abschnitt, Nummer I. Dies aber setzt wieder Dreiecke voraus. Zeichnung des Zirkels, Angabe einzelner Bogen in Graden, Aufsuchung des Mittelpunkts, also auch des Halbmessers, diese Übungen sind gefordert S. 86 und 87; und sie sind so wichtig, daß sie verdienen, hier noch einmal nachdrücklich

13*

empfohlen zu werden. An diese Übungen könnte sich das anschließen, worauf es hier eigentlich ankäme, nämlich Schätzung aller, auch stetig veränderlicher Krümmungen, an jeder Stelle; durch Vergleichung mit einem Zirkel von bestimmtem Halbmesser, als dessen Bogen die bestimmte krumme Stelle angesehen werden könnte. Aber wie will man diese Schätzung lehren? Bloß empirisch? Das läßt sich thun, bedarf aber alsdann keiner weitern Anweisung. Oder aber mit derjenigen Sicherheit und Genauigkeit, wie es für die Auffassung der Dreiecke möglich war; — also durch Einführung der mathematischen Begriffe? Das kann niemanden einfallen, der die Berechnungen der Krümmungshalbmesser und Krümmungswinkel nebst den dabei vorausgesetzten Gleichungen für mögliche Kurven, kennt. Doch davon weiter zu reden, wäre einem Schriftsteller gegenüber nicht ratsam, der schon „tiefe geometrische und trigonometrische Vorkehrungen“ in einem Buche gefunden hat, das in die Tiefen der Wissenschaft sich nicht weiter als bis zur Regel de tri vertieft.

6. So viel zur Verteidigung gegen den dreisten Kritiker, der nicht nur das Fichtesche System, sondern, ohne Fichtes Originalität, auch Fichtes Ton in die Pädagogik einzuführen Anstalt macht. Das erste könnte, als Übung der Spekulation, nicht anders als interessant sein; aber es ist noch die Frage, wer dabei mehr Blößen geben würde, ob die bisherige Pädagogik, oder das System, oder der, zwischen beide eintretende Anwender des Systems?* — Das zweite

* Zwei absolute Ich in Wechselwirkung neben einander duldet das System nicht. Wer soll nun das Absolute sein? der Zögling? So ist der Erzieher ausgeschlossen. Der Erzieher? Dies bleibt, auch aus andern Gründen (denn er ist es wohl, welcher von Erziehung redet?) zunächst übrig. Wird er nun, indem er den Zögling als ein Vernunftwesen setzt, demselben auch produktive Anschauung zuschreiben? Unter deren Produkten unter andern auch ein Bild von ihm, dem Erzieher, vorkomme, samt Bildern von seiner sämtlichen Thätigkeit? Und durchaus der gleichen Sinnenwelt, worin er sich lebend und wirkend findet? Diese prästabilierte Harmonie zwischen zweien ursprünglich produzierten Welten, wo ist sie begründet? — Hier möchte man beinahe das Schellingische Absolute anrufen; — so gewiß es übrigens selbst in die Produkte des Ich zurückfallen muß. — Aber sie sei begründet, wo und wie sie wolle: wie soll nun der Erzieher seine Thätigkeit ansehn? Soll er bloß darum in seiner Sinnenwelt handeln, — Figuren zeichnen und vorlegen, sprechen, ermahnen, züchtigen, — damit vermöge der Harmonie das Ähnliche in der vom Zögling produzierten Sinnenwelt sich ereigne? Ist denn die Harmonie in Rücksicht auf das Materiale so wenig prästabiliert, daß sie auf die Willkür des Erziehers wartet? — Oder, warum geht die sinnliche Erkenntnis, ja die ganze Einsicht und Gesinnung des Zöglings nicht viel schneller vorwärts, wenn doch die beiden produktiven Anschauungen so nahe zusammenhängen, daß, wie es scheint, es beim Lehrer nur der Produktion dessen, was gelernt und gedacht werden soll, bedürfen müßte, damit es vom Zöglinge auch wirklich gelernt und gedacht sei? — Fragen genug zur Vorübung für vorlaute Erziehungsreformatoren. Zur Lösung ver-

wird hoffentlich nicht gelingen. Viele sind beleidigt, und viele werden sich widersetzen. —

7. Mag man sich noch so sehr bemühen, jeden Gedanken durch seine eigne Deutlichkeit hell zu machen: in unsern systematischen Zeiten fällt von allen Seiten falsches Licht darauf; und jedermann sieht mit geblendeten Augen. Was bleibt übrig, als selbst von allgemeinen Grundsätzen her einen Schein darauf zu werfen; — wie gewiß man auch überzeugt sein mag, daß darunter eben diese allgemeinen Grundsätze leiden müssen, die es mehr als alles andre nötig hätten, an ihrer rechten Stelle zu bleiben, und nur mit ihrer ganzen systematischen Umgebung dem öffentlichen Urteil ausgesetzt zu werden. — Hinter einem ABC der Anschauung, im Anhange, die Idee der Erziehung überhaupt aufzustellen: dieser Versuch kann nicht sehr ernstlich gemeint sein; oder er wäre eine große und tadelnswerte Thorheit. Ein Fragment aus einem ältern Aufsatz aber, der ursprünglich zur Verständigung mit

---

gleiche man nicht bloß Fichtes Naturrecht; sondern vor allem die Sittenlehre S. 289 ff. und die Bestimmung des Menschen S. 283 ff.; — und nun sehe man zu, wie weit man damit kommt. — Man sieht übrigens leicht, warum sich bei der Pädagogik nach Fichteschen Grundsätzen Schwierigkeiten ereignen, die bei der Rechts- und Sittenlehre nicht eben so fühlbar wurden. Dort nämlich war es nur nötig, zu erklären, wie wir Vernunftwesen außer uns nach realistischer Ansicht zu setzen gedrungen seien. Der Philosoph steht da allein auf dem transscendentalen Punkte. Ob ihm jemand folgen, ihn verstehn werde? Er erwartet es allenfalls; er weiß es nicht: er kann niemandem die intellektuelle Anschauung mitteilen. — Hier, in der Pädagogik muß er sich erklären, ob die von ihm gesetzten Vernunftwesen so gesetzt seien, daß sie den transscendentalen Punkt selbst betreten können oder nicht? Denn sie dahin gehoben zu sehn, müßte der Zweck der Erziehung sein; die sonst als ein gemeines Geschäft in der realistischen Tiefe kriechen muß. Weiter muß er sich nun bestimmt erklären über die Bedingungen, unter denen jemand auf den Punkt, teils der reinen Theorie, teils der reinen Sittlichkeit komme. Antwortet er hier wieder durch das Wort Freiheit: so ist es um die Erziehung geschehn. Nur gebe man jetzt acht, daß er seine Freiheit nicht wieder an allerlei Bedingungen binde, sondern es in der Wahrheit bei einem reinen Vermögen durchweg absolut anzufangen bewenden lasse. — Anmerk. Herbarts. Man vgl. dazu Herbart „Über die dunkle Seite der Pädagogik“ (1812): „Bei solchen Untersuchungen kann auf den Beifall derer nicht gerechnet werden, die den bekannten Lehren von der transscendentalen Freiheit anhängen. Diese muß alle Pädagogik eine Inkonsequenz kosten, weil die intelligible That der Freiheit in gar keinen Zeitverhältnissen steht, die Erziehung aber, wenn wir ihr zeitliches Beginnen und Fortschreiten, wenn wir das Kausalverhältnis zwischen Erzieher und Zögling hinwegdenken, für uns etwas völlig Unverständliches wird. Die Pädagogik hängt demnach mit einer andern Philosophie zusammen, als mit der Kantischen, Fichteschen, Schellingschen, ja auch als mit der Leibnizischen; denn bei der prästabilierten Harmonie würde dem Erzieher und Zögling nichts anders übrig bleiben, als durch die Gottheit hindurch mit einander zu korrespondieren.“ Ferner ist zu verweisen auf den unter VI in diesem Bande abgedruckten Aufsatz „Über das Verhältnis des Idealismus zur Erziehung“, besonders Abs. 17 ff.

einem Freunde geschrieben wurde, läßt sich wohl dazu brauchen, durch den Kontrast seiner großen, wiewohl nur angedeuteten, Umrisse, das A B C der Anschauung als dasjenige kleine Pünktchen erscheinen zu machen, was es in der Weite der Erziehungssphäre in der That ist; — nur dadurch bemerklich, weil es den Anfang einer fernhin und in allerlei Verzweigungen auslaufenden Linie, fixiert. — Vielleicht ist es ein Vorteil nebenher, wenn gelegentlich eine Möglichkeit gezeigt wird, wie man auch unabhängig von den neuesten bekannten Systemen über Erziehung philosophieren könne. —

8. Diese Nachschrift aber kehrt zum A B C der Anschauung selbst zurück, von dem sie ausging. — Die Verwirrung durch zwei verschiedene Ausführungen der nämlichen Idee ist einmal vorhanden. Da kein Streit darüber geführt werden wird noch soll: so bleibt denjenigen Personen, welchen an der Sache gelegen ist, nichts übrig, als sich durch eigenes Nachdenken zu orientieren. In den natürlichen, ganz unbefangenen, auf kein bestimmtes Resultat berechneten Gang eines solchen Nachdenkens nun sucht sich der Verfasser zu versetzen durch folgende Betrachtung:

9. Wir fassen die Gegenstände, die unserm Auge vorschweben, gewöhnlich nicht so scharf auf, als wir wünschten. Wollten wir nun unsern Blick durch ein kräftigeres Hilfsmittel, als bloß wiederholtes Hinschauen, schärfen: so hätten wir zwischen zweien Wegen die Wahl: entweder dem Gesehenen etwas hinzuzufügen, oder etwas davon wegzulassen. Hinzufügen könnten wir ihm gewisse Linien von mehr regelmäßiger, faßlicher Gestalt; alsdann würden wir den Gegenstand eben in so fern auffassen, wie er sich jenen Linien anschließt; wir würden ihn gleichsam in einem Netze fangen. Diese Art von Netz aber würde sich nicht wieder loswickeln lassen; es würde in der Phantasie hängen bleiben. Wir würden nicht mehr unmittelbar getroffen werden von der Eigentümlichkeit des Gegenstandes. Die Geschlossenheit seiner Gestalt wäre dahin, seit er, den fremden Normen angewachsen, mit ihnen, wie Teile mit andern Teilen, ein Ganzes machte. Sein freies Schweben wäre dahin, seit er angelehnt und eingepreßt stünde, am Gerüst oder im Käficht. Die *ästhetische* Anschauung wäre *aufgeopfert*; und die fixierende an einen leidigen Mechanismus gewöhnt. — So würde es gehn, die *hinzugefügten* Linien möchten nun Dreiecke oder Vierecke oder Zirkel oder was sonst sein.

10. Der zweite Weg, etwas *wegzulassen* von dem zu verwickelten Gegenstande, bliebe noch offen. Ungefähr so, wie man von einer zu weitläuftigen Geschichte etwas wegläßt, — nämlich nicht etwa eine ganze Hälfte, oder überhaupt irgend ein wesentliches Stück, sondern das kleinere Detail, zuweilen zum Anfange sogar die Schattierungen der Charaktere, und allen Verlauf der Begebenheiten, damit

das Gedächtnis vorläufig bloß einige chronologische Hauptmomente, und deren Distanz von einander, sicher und genau sich einpräge. Oder wie man aus einer wissenschaftlichen Darstellung, die beim ersten zusammenhängenden Vortrage nicht gefaßt wurde, zur Erleichterung die Kunstworte heraushebt, und die einzelnen Begriffe bestimmt, denen sie gehören; ferner bemerkt, welche von diesen Begriffen in den Prinzipien, welche im Beweise, welche im Resultat liegen. — So auch könnte man bei Gegenständen der Anschauung nachsehn, was wohl zur Kenntlichkeit der Gestalt am entbehrlichsten sei; man könnte sich entschließen, dies Entbehrlichste beim Hinsehn gleichsam zu ignorieren, die Aufmerksamkeit davon abzuziehn. Bliebe das Übrige noch zu verwickelt, so könnte man auch davon einiges übersehen, anderes im Auge behalten. Und so fort, bis am Ende nur einige hervorragende Stellen oder Umrisse übrig wären. Wollte man aber auf das Allereinfachste kommen, so müßte man sich einzig auf gewisse hervorragende Punkte beschränken. Diese würden nun eine zufällige, ungeordnete Lage zu haben scheinen, nachdem das Vermittelnde alles gleichsam weggewischt wäre. Aber die ungeordnete Lage wäre doch keine andre als die wahre, die sie im Gegenstande selbst hatten. Die Auffassung dieser Lage vertrüge sich also mit der Auffassung des Gegenstandes, ja sie gehörte zu derselben, sie könnte weder bei der fixierenden, noch bei der ästhetischen Anschauung entbehrt werden. Sie würde ferner die Grundlage für beides abgeben; indem nun die ganze Gestalt an jenen Punkten befestigt schiene, ohne daß doch die Befestigung irgend etwas Heterogenes und Entstellendes mit sich führte. Der Gegenstand wäre an nichts angelehnt, als an sich selbst; er stünde noch eben so frei wie zuvor, aber er stünde; er schwebte nicht mehr vor dem schwankenden Auge!

11. Doch wären damit noch nicht alle Schwierigkeiten gehoben. Die Lage einiger zerstreuten Punkte sollte aufgefaßt — unmittelbar, so wie diese Punkte da liegen, aufgefaßt werden; ohne alles weitere Hilfsmittel! Denn hineinmengen darf man, nach obiger Überlegung, durchaus gar nichts! Aber ist denn dies Auffassen so leicht? Versuche man es bei den Sternen am Himmel! —

12. Jetzt kommen wir den Dreiecken nahe. Denn um nun auch diese Aufgabe wieder auf ihr Einfachstes zurückzuführen: müßte man wieder von den Punkten zuerst einige weglassen. Wie viele? So viele, daß die übrigen nur noch gerade hinreichen, um überhaupt eine gegenseitige Lage zu haben. — Nähme man dazu ihrer viere, statt drei, so würde man nicht sehr fehlen. Nur schade, daß diese vier zufällig umhergestreuten Punkte wahrscheinlich ein gar seltsames, schiefes, und schiefliegendes Viereck bilden würden. Ein Quadrat, ein Rechteck, wäre gar nicht zu erwarten, man müßte es denn hinein-

gezeichnet haben. Wer dies schiefe Viereck auffassen wollte: der würde es wahrscheinlich an allen seinen Spitzen besehn; er würde jede Spitze mit zwei andern Punkten zusammenfassen; also unwillkürlich auf die Dreiecke geraten, in welche das Viereck zerfallen muß, sobald man Diagonalen zieht. Es käme also darauf an, ob er diese Dreiecke aufzufassen verstünde. — — Bis man sich nicht über diese einfachen Gedanken einversteht, wäre es unnütz, das „Zurückbehaltne“ nachzusenden. Aus seiner allgemeinen Pädagogik aber muß der Verfasser hier kurz anzeigen: daß er einen analytischen und einen synthetischen Faden des Unterrichts beide zugleich notwendig findet, nur daß jener einige Schritte voran sei! Offenbar gehört das ABC der Anschauung zum synthetischen. —

---

18. Der Blick vom ABC der Anschauung aus zur Erziehung überhaupt, nehme nun die umgekehrte Richtung! Jenes trete in die Ferne; man hat es nicht recht gesehn, wenn man es nur noch in der Nähe sah. Wir suchen die Höhe der Pädagogik. Aber niemand ist eingeladen, der das Gute nicht kennt; niemand, der etwas Höheres zu wissen meint. Wer die Prinzipien leugnet, dem sind die seinen wieder geleugnet.

Über die ästhetische Darstellung der Welt,
als
das Hauptgeschäft der Erziehung.

1. Man kann die eine und ganze Aufgabe der Erziehung in den Begriff: Moralität, fassen.

2. Man könnte, und dürfte auch so viel Aufgaben der Erziehung annehmen, als es erlaubte Zwecke des Menschen giebt. Dann aber gäbe es so viele pädagogische Untersuchungen, als Aufgaben; dann würden diese Untersuchungen außer ihrem gegenseitigen Verhältnis angestellt; man sähe weder, wie sich die vereinzelten Maßregeln des Erziehers beschränken müßten, noch wie sie sich befördern könnten. Man würde sich viel zu arm an Hilfsmitteln finden, wenn man jede einzelne Absicht unmittelbar erreichen wollte; und allerlei, was man nur einfach hervorzubringen dächte, geschähe durch nicht beabsichtigte und nicht berechnete Neben- und Nachwirkungen vielleicht zehnfach; — so daß alle Teile des Geschäfts außer ihrem richtigen Verhältnis gesetzt würden. Diese Betrachtungsart ist also untauglich zur Anknüpfung pädagogischer Untersuchungen. Soll es möglich sein, das Geschäft der Pädagogik als ein einziges Ganzes durchgreifend richtig zu durchdenken, und planmäßig auszuführen, so muß es vorher möglich sein, die Aufgabe der Erzieher als eine einzige aufzufassen.

3. Moralität, als höchster Zweck des Menschen und folglich der Erziehung, ist allgemein anerkannt. Wer dies leugnete, müßte wohl nicht eigentlich wissen, was Moralität ist; wenigstens hätte er

---

Diese Schrift führt unmittelbar in die Gedanken ein, welche Herbarts Allgemeiner Pädagogik zu Grunde liegen. Seine Ethik hatte er 1803 ausgearbeitet. Hier aber sind die Grundzüge derselben zum erstenmale veröffentlicht. Weiter sind bemerkenswert im Obigen: der Nachweis der Quellen des Interesses, die Scheidung der unterrichtlichen Materien in historisch-sprachliche und naturwissenschaftlich-mathematische. Die scharfe Betonung seines deterministischen Standpunktes am Ende der Schrift zeigt, zu welcher Selbständigkeit der Ansichten der Verfasser nunmehr gekommen war. Ein Rückblick auf dieselbe findet sich Allg. Pädag. I, 2, Abs. 4. — Vgl. Aphor. 102: „Erfahrung, Umgang und Unterricht machen zusammen die Darstellung der Welt".

kein Recht hier mitzusprechen. — Aber Moralität als ganzen Zweck des Menschen und der Erziehung aufzustellen, dazu bedarf es einer Erweiterung des Begriffs derselben, — einer Nachweisung seiner notwendigen Voraussetzungen, als der Bedingungen seiner realen Möglichkeit.

4. Der gute Wille, — der stete Entschluß, sich, als Individuum, unter dem Gesetz zu denken, das allgemein verpflichtet: — dies ist der gewöhnliche, und mit Recht der nächste Gedanke, an den uns das Wort: Sittlichkeit, erinnert. Denken wir die Gewalt, den Widerstand hinzu, mit welchem der Mensch diesen guten Willen gegen die entgegen arbeitenden Gemütsbewegungen in sich aufrecht hält; so wird uns die Sittlichkeit, welche vorher bloß eine Eigenschaft, eine Bestimmung des Willens war, zur Tugend, zur Kraft und That und Wirksamkeit jenes so bestimmten Willens. Von beiden noch verschieden ist, was zur Legalität gehört, die richtige Erkenntnis des moralischen Gesetzes; — und wieder verschieden von der Kenntnis des allgemeinen Gesetzes, und selbst von der Kenntnis der gewöhnlichen und anerkannten Regeln der Pflicht im gemeinen Leben, — ist die treffende Beurteilung dessen, was in besonderen Fällen, in einzelnen Augenblicken, in der unmittelbaren Berührung des Menschen und des Geschicks, als das Beste, als das eigentliche und einzige Gute, zu thun, zu wählen, zu vermeiden sei. — Dies alles findet die Philosophie unmittelbar im Begriff; und vom Menschen erwartet, und fordert sie es eben so unmittelbar, als eine Äußerung der Freiheit.

5. Kann der Erzieher mit dieser Vorstellungsart, so wie sie da steht, etwas anfangen?

6. Gesetzt auch nur, es wäre bloß von der sittlichen Bildung im engsten Sinne die Rede; man mag davon alles Wissenschaftliche, alle Übungen, alle Stärkungen der geistigen und physischen Energie, so weit man es immer möglich glaubt, abstreifen, und für andere Betrachtungen zurücklegen: — ist nun dasjenige, was sich dem Philosophen darbietet, indem er nur den Begriff der Sittlichkeit vor sich nimmt, auch dem Erzieher gegeben? Findet auch er den guten Willen vor, so daß er denselben nur gegen die Neigungen zu richten, nur auf die rechten Gegenstände durch den Vortrag der Moral hinzuweisen brauchte? Fließt etwa auch ihm die intelligible Quelle, — darf auch er den Strom, dessen Ursprung er nicht weiß, getrost vom Himmel ableiten? In der That, für denjenigen, der unsern neuern

6. Die intelligible Quelle, nach Fichtescher Ansicht, leitet den Menschen als Vernunftwesen zu seiner Bestimmung über die Grenzen des empirischen Dasein hinaus. — Über das radikale Gute und Böse s. Bemerk. zu ABC der Ansch. Einl. IV, 23.

Systemen anhängt, ist nichts konsequenter, als ruhig zu erwarten, daß sich wohl etwa ganz von selbst das radikale Gute, — oder vielleicht auch das radikale Böse, — bei seinem Zögling äußern werde; nichts konsequenter, als die Freiheit, die er in demselben, als in einem Menschen, doch voraussetzen muß, still zu respektieren, sie nur durch gar keine verkehrte Mühe zu stören, (wobei man fragen müßte, ob die Freiheit denn überhaupt gestört werden könne?); und so den wichtigsten Teil seines Geschäfts ganz aufzugeben, und am Ende seine ganze Sorge auf bloße Darreichung von Notizen zu beschränken. Auch ist etwas ähnliches von einem Anhänger jener Systeme einmal wirklich und im Ernst behauptet worden.

7. Doch so präzis muß man in der Anwendung dieser Theorien nicht sein. Sie selbst wären unter der Last einer solchen Konsequenz schon im Entstehn zusammengebrochen. Man darf hoffen, daß der erste Transscendentalphilosoph, der sich für Erziehung interessiert, auch dafür einen schicklichen Standpunkt aufzuweisen wissen wird. Das Postulat: die Erziehung müsse möglich sein, wird zuerst mit einem rechtlichen Titel ausgestattet werden; dann findet sich in der Sinnenwelt Raum genug, und für alle die, welche in ihr etwas zu schaffen haben, gilt die realistische Ansicht. So wie die Freiheit sich durch ihren Ausspruch (das Sittengesetz) gleich einer Ursache im Reiche der Erscheinungen verraten darf, so wird man auch der vom Erzieher geordneten Sinnenwelt erlauben, daß sie als auf die Freiheit des Zöglings wirkend, — erscheine; und das reicht hin. Nun haben wir unser Feld, — zwar noch nicht die Regeln des Verfahrens, allein der Erzieher erfinde sie nur erst, der Transscendentalphilosoph wird sie nachher schon aus seinem System abzuleiten wissen. —

8. Dem Erzieher ist die Sittlichkeit ein Ereignis, eine Naturbegebenheit, die in der Seele seines Zöglings sich zwar, wie man annehmen kann, schon in einzelnen Augenblicken, einem kleinen Teil nach zufällig hat blicken lassen, die sich aber in ihrem ganzen Umfange zutragen, und dauern, und alle die übrigen Ereignisse, Gedanken, Phantasien, Neigungen, Begierden in sich nehmen, in Teile von sich selber umwandeln soll. In dieser Vollkommenheit sollte diese Naturbegebenheit mit dem ganzen Quantum der geistigen Kraft des Zöglings geschehn; in der unvollkommnen Gestalt, worin sie wirklich geschieht, hat jedesmal der gute Wille, oder besser, ist jedes einzelne gute Wollen, ein bestimmtes Quantum von Thätigkeit, ein bestimmter Teil des Ganzen, und zwar so bestimmt, so groß nur für diesen bestimmten Augenblick vorhanden; in der Zeit aber wächst das Quantum, nimmt ab, verschwindet, wird negativ (wie bei einer krummen Linie), wächst wieder, und dies alles läßt sich, so fern der Zögling sich offen äußert, in der Beobachtung wahrnehmen.

9. In der ganzen Bestimmtheit, womit es geschieht, geschieht es notwendig, als ein unfehlbarer Erfolg gewisser geistiger Ursachen, eben so notwendig als jeder Erfolg in der Körperwelt; nur aber durchaus nicht nach materiellen Gesetzen, (der Schwere, des Stoßes u. s. f.) die mit den Gesetzen geistiger Wirkung nicht die geringste Ähnlichkeit haben. Der Erzieher mutet sich den Versuch an, — eben wie der Astronom, — durch richtiges Fragen der Natur, und durch genaue und lange genug fortgeführte Schlußreihen, endlich dem Gange der vor ihm liegenden Erscheinungen seine Gesetzmäßigkeit abzuforschen, und somit auch zu entdecken, wie sich derselbe nach Absicht und Plan modifizieren lasse. Diese realistische Ansicht leidet nun auch nicht die mindeste Einmengung der idealistischen. Kein leisester Wind von transscendentaler Freiheit darf in das Gebiet des Erziehers durch irgend ein Ritzchen hineinblasen. Was finge er doch an mit den gesetzlosen Wundern eines übernatürlichen Wesens, auf dessen Beistand er nicht rechnen, dessen Störungen er nicht vorhersehen, noch ihnen vorbauen könnte? Etwa Veranlassungen geben? Hindernisse entfernen? — Also war das absolute Vermögen gehindert? Also giebt es für dasselbe Veranlassungen außer seinem eignen, rein ursprünglichen Anfangen? Also ist das Intelligible wieder mitten im Mechanismus der Natur-Dinge befangen? — Die Philosophen besinnen sich hoffentlich besser auf ihren eignen Begriff! — Transscendentale Freiheit darf und kann auch durchaus nicht im Bewußtsein, gleich einer innern Erscheinung, sich betreffen lassen. Hingegen diejenige Freiheit der Wahl, die wir alle in uns finden, welche wir als die schönste Erscheinung unsrer selbst ehren, und welche wir unter andern Erscheinungen unsrer selbst hervorheben möchten, — diese ist es gerade, welche der Erzieher zu bewirken und festzuhalten trachtet.

10. Machen, daß der Zögling sich selbst finde, als wählend das Gute, als verwerfend das Böse: dies, oder nichts, ist Charakterbildung! Diese Erhebung zur selbstbewußten Persönlichkeit soll ohne Zweifel im Gemüt des Zöglings selbst vorgehn, und durch dessen eigne Thätigkeit vollzogen werden; es wäre Unsinn, wenn der Erzieher das eigentliche Wesen der Kraft dazu erschaffen, und in die Seele eines andern hineinflößen wollte. Aber die schon vorhandene, und ihrer Natur notwendig getreue Kraft, in eine solche Lage zu setzen, daß sie jene Erhebung unfehlbar und zuverlässig gewiß voll-

9. Transscendentale Freiheit. S. Umr. pädag. Vorles. § 5 und die in der Bemerkung dazu gegebenen Nachweise.

10. Im Anfang des 3. Buches der Allg. Pädag. sind die hier folgenden Grundlinien der ethischen Ästhetik weiter verfolgt, welche in Herbarts Allg. Prakt. Philosophie (1808) wissenschaftlich dargelegt sind.

ziehn müsse: das ist es, was sich der Erzieher als möglich denken, was er zu erreichen, zu treffen, zu ergründen, herbeizuführen, fortzuleiten, als die große Aufgabe seiner Versuche ansehn muß.

11. Es wird jetzt notwendig, den Begriff der Sittlichkeit (den wir hier als bekannt und gegeben ansehn müssen) einer schärfern philosophischen Betrachtung zu unterwerfen; deren Anfang bloße Analyse, deren Fortgang aber notwendige Synthesis wird, indem sie die Voraussetzung nachweist, auf welche sich der Begriff wesentlich bezieht, ohne daß man sie zu seinem Inhalt rechnen könnte. Die Form dieser Untersuchung ist von sehr allgemeinem Gebrauch, kann aber freilich hier nicht ihre volle Strenge und Schärfe zeigen.

12. Gehorsam ist das erste Prädikat des guten Willens. Ihm gegenüber muß ein Befehl stehn, oder muß wenigstens irgend etwas als Befehl erscheinen können. Der Befehl hat etwas Befohlenes zum Gegenstande. — Aber nicht jeder Gehorsam gegen den ersten besten Befehl ist sittlich. Der Gehorchende muß den Befehl geprüft, gewählt, gewürdigt — das heißt, er selbst muß ihn für sich zum Befehl erhoben haben. Der Sittliche gebietet sich selbst. — Was gebietet er sich? — Hier ist allgemeine Verlegenheit! Kant, der diese Verlegenheit am besten unter allen empfand, schiebt nach vielem Zaudern endlich ganz eilig* die Form des Gebots, die Allgemeinheit, (wodurch es sich von momentaner Willkür unterscheidet) in die Stelle des Inhalts. Andre schieben ihre theoretischen Begriffe, — Annäherung an die Gottheit, an das reine Ich, an das Absolute — ja auch die Sitten und Gesetze des Landes, oder gar das Nützliche, das Angenehme, hier herein.** Wer unbefangen ist, erkennt die leere Stelle für leer. Er schließt: wir alle kennen den Begriff der Sittlichkeit; enthielte er nun einen bestimmten Gegenstand des Befehls, so würden wir auch diesen mit dem Begriff kennen. — Einen besimmten Gegenstand also enthält er nicht. Aber er bezieht sich doch auf vorauszusetzenden Befehl, d. h. auf ein vorauszusetzendes Wollen, denn Befehl ist selbst Wille! Dies Wollen muß das ursprüngliche und erste sein; der Gehorsam folgt nach. Ist nun dies ursprüngliche Wollen kein bestimmtes, aber doch ein wirkliches: so ist es offenbar ein unbestimmt-vielfaches. Hierin liegt der Grund, daß man von dem Gehorsam aus nicht darauf

* M. s. seine Grundl. z. Metaph. d. Sitten. S. 51. — Anm. Herbarts.

** Man kann dabei eine Stelle in Platos Republik im 6ten Buch, vergleichen: *τοῖς μὲν πολλοῖς ἡδονὴ δοκεῖ εἶναι τὸ ἀγαθόν, τοῖς δὲ κομψοτέροις, φρόνησις.* Hier rügt er nun den Zirkel: *οὐκ ἔχουσι δεῖξαι ἥτις φρόνησις, ἀλλ' ἀναγκάζονται τελευτῶντες τὴν τοῦ ἀγαθοῦ φάναι.* — Anm. Herbarts. Die platonische Stelle („die große Menge sucht das Gute in der Lust, die Gebildeteren in der Einsicht; aber die letzteren wissen nicht zu sagen, welche Einsicht, sondern sagen am Ende notgedrungenerweise: die Einsicht im Guten") findet sich de republ. VI, 17 = p. 505 B.

geführt wird, denn diesem steht, als Befehl, nur der allgemeine Begriff gegenüber: es gebe überhaupt ein solches Wollen, das gegen alle Neigungen und individuelle, zufällige Begehrungen als Gebot auftrete.

13. Ehe wir nun das Charakteristische derjenigen Akte des Gemüts aufsuchen, welche hier, dem gehorchenden Willen gegenüber, als gebietender Wille erscheinen: sind zwei Bemerkungen notwendig. Erstlich: diese Akte an sich, können nicht eigentlich=Sittliches sein. Denn sie sind vorher, sie sind unabhängig, da, ehe sie in das gebietende Verhältnis zu den Neigungen treten; aber nur sofern sie ein Glied dieses Verhältnisses werden, gehören sie der Sittlichkeit. Das Ursprüngliche des gebietenden Wollens ist in einer ganz andern Sphäre zu suchen. — Zweitens: so fern diese unbestimmt=vielfachen Akte den Gehorsam motivieren: müssen sie dergestalt konstruiert sein, daß sie unter den allgemeinen Begriff gefaßt werden konnten, welchem das allgemeine und eine Gelübde der Treue gilt, samt der einen und beständigen Aufmerksamkeit, Selbstkritik und Demut, welche die Krone des Sittlichen ausmacht. — Die Konstruktion muß so beschaffen sein, daß dadurch jedes Fremdartige ausgestoßen werde; sie muß die Strenge in den Gegensatz bringen, zwischen dem Würdigen und Guten auf der einen, dem Gemeinen und Schlechten auf der andern Seite; durch sie muß die laute, eindringende Kraftsprache der sittlichen Imperativen entstehn. Denn vor dem Verhältnis der Vernunft zur Neigung ist dies alles nicht denkbar. — Eine solche Konstruktion kann nicht bloß logisch sein. Aus einer wohlklassifizierten Sittenlehre kann sie nicht erlernt werden; diese kühlt den Willen, sie treibt ihn nicht! Vielmehr bedarf es einer teils poetischen, teils pragmatischen Konstruktion. — Doch es ist Zeit, die Elemente zu suchen, welche konstruiert werden sollen.

14. Vergeblich würde man den Begierden Gehorsam auflegen, wenn man die Vernunft hinterher wieder zur Begierde machen wollte. Ewig wahr bleibt Kants Lehrsatz: kein praktisches Prinzip dürfe die Wirklichkeit irgend eines Gegenstandes fordern. Aber was folgt daraus? Nichts anders, als daß, ursprünglich, die Vernunft überall nicht Wille ist; denn Wille, der nichts will, ist ein Widerspruch. Die Ver=

13. Konstruktion d. i. geordnete und abschließende Darstellung der auf einem Gebiete gewonnenen Einzelurteile nach bestimmten Gesichtspunkten, so wie die Mathematiker die Forderung stellen, daß aus gegebenen Stücken eine geometrische Figur konstruiert werde, welche diesen oder jenen Bedingungen entspreche. Vgl. Aphor. 150 ff. Im vorliegenden Falle soll die Konstruktion eine poetische sein d. h. ein (begierdefreies) ästhetisches Wohlgefallen erregen, und eine pragmatische d. h. sie soll die möglichen Willensverhältnisse des Individuums als Glieder aufnehmen. Vgl. Allg. Pädag. III, 2, 13 und 15.

14. Daß die Vernunft überall nicht Wille ist, heißt in Herbarts Sprachgebrauch „daß d. V. überhaupt nicht W. ist.“

nunft vernimmt; und sie *urteilt*, nachdem sie vollendet vernahm. Sie schaut und richtet; dann wendet sie den Blick, und schaut weiter. — Dies wird sich bewähren, indem wir den vorigen Faden wieder aufnehmen. Der Gehorchende würdigt den Befehl; das heißt, er erzeugt ihn wenigstens *als* Befehl. Wie muß er wohl sich hier selbst erscheinen? Als aufstellend den Machtspruch? Oder als findend eine vorliegende Notwendigkeit? — Muß Er Sich geltend machen wollen, als Herrn und Meister, als *Eigentümer* gleichsam seines innern Vorrats von Sinn und Leben? Oder wäre es vielleicht, wenn nicht wahrer, doch sicherer für die Richtigkeit seines Urteils, wenn er etwa nur den fremden Willen einer vollkommenen Vernunft zu ergründen strebte? — Als aufstellend den Machtspruch darf er sich nicht erscheinen. Denn das Erste der Sittlichkeit, der Gehorsam, ist vernichtet, es ist eine Willkür an die Stelle der andern gesetzt, sobald, in irgend einem Sinn, Wille sich als den Grund des Befehls zeigt. *Der Sittliche ist durch und durch demütig*; diese *Bekanntschaft* mit dem Begriff der Sittlichkeit war hier vorausgesetzt!

15. Also als findend eine Notwendigkeit erscheint er sich. — Oder vielleicht erscheint Er sich gar nicht, denn die Notwendigkeit könnte er ja finden, ohne den Blick auf Sich zu richten? Diese Frage wird, ein wenig weiter unten, sich von selbst genauer beantworten. Zuerst frägt sich: welche Notwendigkeit wird gefunden? Keine theoretische; man kennt den Unterschied zwischen *sollen* und *müssen*; und einen Befehl würdigen, heißt nicht, sich nach dem Unabänderlichen bequemen. Also auch keine *logische*; denn diese ist, an sich, ebenfalls ein Müssen; sie verweist überdas auf einen höhern Grundsatz, und verschiebt also nur die Frage: wie und warum denn Er notwendig sei? — Also nichts Geschlossenes, nichts Gelerntes, nichts in der Erfahrung Gegebenes oder durch die Naturlehre Erforschtes! So weit behält Kant durchaus recht, der das Empirische der reinen Vernunft streng entgegensetzt. — Man wird aber hoffentlich hier nicht etwa antworten: eine *moralische* Notwendigkeit! Denn es ist nur eben zuvor gezeigt, daß wir hier ganz außer dem Gebiet der Moral sind. Die Rede ist von dem Ursprünglichnotwendigen, was erst *dann* etwa *sittlich-notwendig werden* wird, wenn es im Gegensatz gegen die Neigung den Gehorsam regiert.

16. Unter den bekannten Notwendigkeiten ist nur noch die *ästhetische* übrig.

17. Diese charakterisiert sich dadurch, daß sie in lauter absoluten Urteilen ganz ohne Beweis spricht, ohne übrigens Gewalt in ihre

---

17. Die *absoluten Urteile* nötigen den Zögling theoretisch; wie sie praktisch ihn bestimmen können, darüber s. Umr. pädag. Vorles. § 9.

Forderung zu legen.* Auf diese Neigung nimmt sie gar keine Rücksicht; sie begünstigt und bestreitet sie nicht. Sie entsteht beim vollendeten Vorstellen ihres Gegenstandes. — Für verschiedene Gegenstände giebt es eben so viele ursprüngliche Urteile, die sich nicht etwa auf einander berufen, um logisch aus einander abgeleitet zu werden. Höchstens findet es sich, daß nach Absonderung alles Zufälligen, bei verschiedenen Gegenständen ähnliche Verhältnisse sich wieder fanden, und daß diese natürlich ähnliche Urteile erzeugten. Soweit man die einfachen ästhetischen Verhältnisse kennt, hat man denn auch einfache Urteile über dieselben. Diese stehn an der Spitze der Künste, mit völlig selbständiger Autorität. Unter den Künsten ragt in dieser Rücksicht die Musik hervor. Sie kann ihre harmonischen Verhältnisse sämtlich bestimmt aufzählen, und deren richtigen Gebrauch eben so bestimmt nachweisen. Würde aber der Lehrer des Generalbasses nach Beweisen gefragt, so könnte er nur lachen: oder das stumpfe Ohr bedauern, das nicht schon vernommen hätte! — Besonders wichtig ist es, daß die ästhetischen Urteile niemals die Wirklichkeit ihres Gegenstandes fordern. Nur wenn er einmal ist, und wenn er bleibt, so beharrt auch das Urteil, welches angiebt, wie er sein sollte! Und durch dies Beharren gilt es dem Menschen, der ihm nicht entfliehen kann, endlich für die strengste Nötigung. Eine Geschmacklosigkeit ist dem Künstler ein Verbrechen. Freilich nur sofern er Künstler sein will! Es ist ihm unverwehrt, sein mißratenes Bild zu zerstören, und das Instrument, dessen er nicht Meister ist, zu verschließen; endlich die Kunst ganz aufzugeben.

18. Nur von Sich selbst kann der Mensch nicht scheiden. Wäre etwa Er selbst Gegenstand solcher Urteile: so würden diese, durch ihre zwar ruhige, aber immer vernehmliche Sprache, mit der Zeit einen Zwang über ihn ausüben, — so gerade wie über den Liebhaber, der nun einmal seinen Sinn darauf gesetzt hat, Künstler sein zu wollen. Es kommt noch hinzu, daß, indem aus der Mitte des Gemüts ein Geschmacksurteil hervorbricht, es gar oft durch die Art, wie es entsteht, als eine Gewalt gefühlt wird, die eigentlich in dem, was es spricht, nicht liegt. Glücklich wenn ein solcher Ungestüm gleich anfangs siegt; — er vergeht mit der Zeit; aber das Urteil bleibt; es ist sein langsamer Druck, den der Mensch sein Gewissen nennt.

* Plato Vol. VIII. p. 45 Ed. Bip.: *Τὴν τοῦ λογισμοῦ ἀγωγὴν — μαλακὴν, ἅτε χρυσῆν. — ἅτε γὰρ τοῦ λογισμοῦ καλοῦ μὲν ὄντος, πρᾴου δέ, καὶ οὐ βιαίου, κ. τ. λ.* — Anmerk. Herbarts. Die Stelle („Das Band der Vernunft — ist geschmeidig, weil es golden ist. — Da die Vernunft schön, aber sanft und nicht gewaltsam ist . . .") steht Plato leg. I, 13 = p. 645 A. Es ist dort von den inneren Antrieben die Rede, welche den Menschen wie Sehnen und Schnüre da- und dorthin ziehen.

19. Findend eine ursprünglich-praktische, also ästhetische, — Notwendigkeit: biegt der Sittliche sein Verlangen, um ihr zu gehorchen. Das Verlangen also, war Glied eines ästhetischen Verhältnisses. Und in sofern richtete der Betrachtende seinen Blick auf Sich, in wiefern in ihm das Verlangen ist, was in dem beurteilten Verhältnis vorkommt. Übrigens würde ohne Zweifel die ästhetische Forderung sich ganz gleich bleiben, wenn ein andrer, in eben dem Verhältnisse stehend, der Verlangende wäre. So urteilen wir über andre, nur noch leichter als über uns selbst; — und die Forderung gilt — sollte wenigstens dem andern gelten; und wir muten ihm an, es selbst so zu finden.

20. Wollte man nun diejenigen ästhetischen Urteile, welche sich auf den Willen richten, kennen lernen; d. h. wollte man eine praktische Philosophie aufstellen: so müßte man vor allem die Idee eines höchsten Sittengesetzes, als einzigen Spruches der reinen Vernunft, von welchem alle andere Sittenregeln nur Anwendungen wären, ganz und gar aufgeben. Vielmehr, indem man den Willen nach und nach in den einfachsten denkbaren Verhältnissen betrachtete, die aus seinen Richtungen auf sich selbst, auf andere Willen, und auf Sachen, hervorgehn können: würde für jedes dieser Verhältnisse auch ein ursprüngliches, absolut unabhängiges ästhetisches Urteil, von ganz eigentümlicher Beschaffenheit mit unmittelbarer Evidenz hervorspringen. — Man hätte nachher die so erhaltenen Urteile zu konstruieren; eine Lebensordnung daraus zu bilden. Dies würde leicht gelingen, wenn man dieselben gleich anfangs in ihrer eigentümlichen Klarheit, in ihren einfachsten und präzisesten Bestimmungen, unvermischt mit irgend etwas Fremdem, und unentstellt durch Versuche falscher Philosophie, eins auf das andre zu reduzieren — gewonnen hätte. Der Gegensatz erklärt ohne Mühe, warum es schwer wird, aus denjenigen Beurteilungen, wozu das tägliche Leben zufällig und zerstreut veranlaßt, ein festes System praktischer Gesinnungen zu errichten, von welchem der Charakter Solidität und Einheit erhalten könnte. Hätte aber die Wissenschaft bei dieser Konstruktion für die Richtigkeit der Zeichnung gesorgt; so würde der Reichtum des Lebens, teils verklärt durch Dichtung, teils eindringend als Wahrheit der Geschichte, jene Zeichnung bald im ganzen, bald partieenweise, mit abwechselnder Färbung ausgemalt, durch diese oder jene Kontraste gehoben, darstellen helfen. —

21. Doch dieser pädagogische Gedanke kommt zu früh; wiewohl nur um ein weniges. Denn die Anwendung der allgemeinen Betrachtungen ist nahe; es bedarf nur noch eines Rückblicks auf den sittlichen Gehorsam. Wie verhält sich dieser zu jenem System der

19. Biegt in Herbarts Sprachgebrauch = beugt, unterwirft.

praktischen Vernunft?* Das Gehorchende soll Wille sein und bleiben. Aber seine Richtung soll es zum Teil ändern.** Nun ist ursprünglich alles Wollen, Begehren, Verlangen, auf Gegenstände gerichtet.

22. Und man glaube nicht, diese Gegenstände ließen sich nach Gefallen unter dem Wollen gleichsam verschieben. Wer wenig will, dem ist alles verleidet, sobald man ihm dies versagt. — Also nur in der Abstraktion kann man den Willen von seiner Richtung scheiden.

23. Aber wer viel kennt und denkt, der verlangt viel; und wessen Vorstellungen wohl associiert sind, dem associiert sich auch das Verlangen. Die Richtung des Verlangens ändern, heißt eigentlich, ein Verlangen anhalten, so aber, daß neben ihm gleich ein anderes bereit sei hervorzutreten. Dies vermag nur ein vielgewandter und vielgeweckter Geist. Eben darum wird es Männern leichter als Kindern. Aber schon wohlgezogenen Kindern ist eben durch die Zucht eine Freiheit gegeben und erworben, jedes Verlangen für den Augenblick ohne große Mühe anzuhalten; — eine Freiheit übrigens, die für sich allein mit der Sittlichkeit noch gar nichts gemein hat. Man sieht indes sogleich, daß es nur noch darauf ankommt, ob Egoismus, oder praktische Vernunft sich ihrer bemächtigen werde; im einen Fall wird sie Klugheit, im andern Sittlichkeit. — —

24. So liegt denn also hier gleich vor unsern Augen das Erste der Zucht. Wir sollen viel Verlangen wecken; — aber durchaus keinem gestatten, zügellos hinzustürmen auf seinen Gegenstand. Es soll scheinen, als läge ein unermeßlicher Vorrat von Willen eingeschlossen in einem ehernen Behälter, den nur die Vernunft öffne, wo, wann, wie sie wolle. So wird es scheinen, wenn von Anfang an die Berührung durch Gegenstände möglichst vielförmig, der stets fühlbare Zügel aber unter Umständen wirksam genug ist, um dem Gemüt fest einzuprägen: es sei auf Erreichung keines Gegenstandes unbedingt zu rechnen. Daß übrigens die Zucht am besten als unpersönliche Notwendigkeit sich darstellt, und daß sie durch viel Liebe, viel freie Ge-

* Unsere Psychologie wolle nicht übel nehmen, daß die praktische Vernunft hier zum Teil mit der ästhetischen Urteilskraft zusammenfällt; daß sie dagegen von einer Verwandtschaft mit transscendentaler Freiheit so gar nichts weiß! Es ist in der That nicht abzusehn, wie die letztere in eine praktische Philosophie nach jenem Entwurf, hineinkommen sollte. Man könnte sie eben so gut in die theoretische Musik oder Plastik einmengen. — Wegen der besorglichen Folgen tröste man sich vorläufig mit der Erziehung. — Der theoretischen Philosophie aber muß es höchst willkommen sein (wie Kant wenigstens deutlich genug hat merken lassen,) wenn sie nicht mehr nötig hat, um ihrer Schwester willen jenen Unbegriff zu dulden, dessen Widersinn sie sich sonst gewiß längst gestanden hätte, und vielmal zu gestehn auf dem Wege war. — Anmerk. Herbarts.

** Man vergleiche hier die *σοφία*, *ἀνδρεία* und *σωφροσύνη* des Plato, hauptsächlich nach der Darstellung im 4ten Buche der Republik. — Anmerk. Herbarts.

fälligkeit vergütet werden muß, ist bekannt; wie überhaupt die Kunst, alles was bei Kindern Eigensinn heißt, auszulöschen, ohne ihrer Heiterkeit zu schaden, hier vorausgesetzt wird.

25. Wie man nun das rohe Verlangen hüten soll, daß es sich nicht durch die That seine Kraft beweise, und dadurch entschiedner Wille werde: so muß dagegen, wo sich richtige Überlegung erhebt, dieselbe in Handlung gesetzt, und bis zur Erreichung ihres Zwecks unterstützt werden. So erfährt die Vernunft, was sie vermag; und faßt Mut, zu regieren.

26. Sehn wir einen Knaben, der, — verdanke er es nun der Kunst, oder der Natur und dem Zufall, — sich viel versucht, aber was er thöricht findet, leicht verläßt, was er bedacht hat, fest und kräftig durchsetzt; einen Knaben, den man auf alle Weise leicht wecken, durch ungemessene Behandlung leicht reizen, durch die rechten Worte leicht lehren, wenden, beschämen kann: dann erfreuen wir uns des Anblicks, und weissagen ihm Gutes. Wir nennen ihn frei, weil wir voraussetzen, er werde mit seinen offnen Augen schon finden, vernehmen, was vernünftig sei; und in ihm liege kein Widerstand, der das Urteil schweigen heißen und es überwältigen könnte.

27. Aber wir vergessen vielleicht, daß es noch darauf ankommt, was denn für eine Welt der Knabe vor sich finden, beurteilen, und zu behandeln sich üben werde.

28. Diese Welt sei ein reicher, offner Kreis voll mannigfaltigen Lebens! So wird er sie mustern in allen ihren Teilen. Was er erreichen kann, wird er rühren und rücken, um dessen ganze Beweglichkeit zu erforschen. Das andre wird er betrachten, und sich im Geiste dahin versetzen. Die Menschen und ihr Betragen wird er meistern, die Lebensarten und Stände nach Glanz und Vorteil und Ungebundenheit vergleichen. Er wird — wenigstens in Gedanken — nachahmen, kosten, wählen. Faßt irgend ein solcher Reiz ihn fest: so wird er kalkulieren: — und er ist der echten Sittlichkeit verloren!

29. Oder aber es fessele ihn nichts. Die Knabenjahre mögen ihm vergehn unter beständigen Umtrieben augenblicklicher Lust. Nur daß er seiner Körperkraft, seiner Gesundheit, seiner Freiheit von Bedürfnissen, und seiner innern Haltung gewiß sei; und daß er eine Summe scharfbemerkter Erscheinungen in gelegentlicher Auffassung gesammelt habe, um unter den Dingen der Welt sich nicht fremd zu fühlen. Er werde nun des Anstandes gewahr, den der erste Eintritt in die Gesellschaft vom erwachsnen Jünglinge fordert. Mit der Scheu zu fehlen, mit dem Wunsch zu lernen, übrigens ruhig, ohne etwas zu suchen noch zu fürchten, trete er ein, und schaue umher! So wird seine konzentrierte Besonnenheit alle Verhältnisse fassen; der Gegensatz des Lächerlichen und des Schicklichen wird sein Urteil so

leicht wie sein Betragen bestimmen. Und neben dem Schicklichen wird er finden, was ehre und schände, die Redlichkeit und Treue, die Falschheit und den Verrat. Und wenn er nur wirklich ein nachahmendes Gemüt hat, so ist er ursprünglich voll Teilnahme, voll eingehenden Sinnes in andrer Leiden und Hoffen; — aufgelegt ist er demnach auch zu der Besinnung, die das Schöne der Seele, die Güte, erkennt und schätzt. Aus diesen Auffassungen wird er sich ein Gesetz bereiten, und eine Pflicht, dem Gesetz zu folgen; denn er kann nicht anders, er müßte sich selbst schmähen, wenn er nicht folgte. Darum will er folgen, und er vermag es; und ihr werdet ihn abermals, mit vermehrtem Nachdruck, frei nennen; und mit Recht, in dem edelsten Sinne des Worts, — wüßtet ihr auch noch so genau, wie er es wurde und werden mußte. —

30. Ob er es wurde oder nicht, und wie weit: das hing an dem psychologischen Zufall: ob er sich eher vertiefte in die Berechnungen des Egoismus, oder in die ästhetische Auffassung der ihn umgebenden Welt. Dieser Zufall soll nicht Zufall bleiben. Der Erzieher soll den Mut haben, vorauszusetzen: er könne, wenn er es recht anfange, jene Auffassung durch ästhetische Darstellung der Welt früh und stark genug determinieren, damit die freie Haltung des Gemüts nicht von der Weltklugheit, sondern von der reinen praktischen Überlegung das Gesetz empfange. Eine solche Darstellung der Welt, — der ganzen bekannten Welt, und aller bekannten Zeiten, um nötigenfalls die üblen Eindrücke einer ungünstigen Umgebung auszulöschen, — diese möchte wohl mit Recht das Hauptgeschäft der Erziehung heißen, wofür jene Zucht, die das Verlangen weckt und bändigt, nichts als notwendige Vorbereitung wäre.

31. Der Begriff einer ästhetischen Auffassung der Welt ist weiter, als der der ähnlichen Auffassung des menschlichen Verlangens, folglich weiter als ihn die Sittlichkeit unmittelbar fordert. Und er sollte es sein. Denn wiewohl äußre Gegenstände uns zufällig sind, und wiewohl es sehr wichtig ist, so viel als möglich zum Zufälligen zu rechnen: so ist es uns doch nicht möglich, aus der Sphäre des Äußeren überhaupt zu scheiden. Und nun erheben sich so mancherlei Forderungen des Geschmacks, deren Art zu fordern im Grunde keine andre ist als die der ästhetischen Beurteilungen des Willens. Ihre Nötigung wird auch in dem Maß stärker gefühlt, wie uns das Äußere näher anhängt. Daher die Gewalt, womit die äußere Ehre, der Anstand, der gesellschaftliche Ton, — kurz womit alles, was zur Ab-

---

30. Ästh. Darstellung d. Welt. Vgl. Aphorism. 102 und 171—173. — Die Erziehung muß dem Zufall entgegentreten. Vgl. Anfang des 2. Berichts an H. von Steiger.

legung der Roheit gehört, unter Menschen von angefangener Bildung seine Ansprüche gelten macht. — Man sagt, es gebe nur eine Tugend. Beinahe eben so richtig könnte man sagen, es gebe nur einen Geschmack. Wer ihn irgendwo mit kalter Besinnung verletzt; der ist auf dem Wege, das Sittliche, wo nicht zu verlassen, so doch es mehr auf die fremdartigen Prinzipien zu stützen, welche vom Streben nach innerer Größe und Wohlfahrt, oder von bürgerlicher und religiöser Klugheit herrühren.

32. Wie nun eine allgemein-ästhetische Darstellung der Welt angelegt werden müsse, darüber hier nur das eine Wort — eigentlich Wiederholung des Vorigen: Man hüte sich, die Geschmacksurteile auf einander zu reduzieren. Und, was darauf zurückkommt: Man hüte sich, Kollisionen zu leugnen. Wird aber, hier weiter unten, viele und frühe Lektüre klassischer und gewählter Dichter — wird Vorübung der Sinne zum Auffassen der Kunstwerke aller Art gefordert: so kann der Zusammenhang, auch der verschwiegenen Gründe, leicht erraten werden.

33. Nur noch einige Hauptzüge von jener Darstellung der Welt, sofern sie das Sittliche unmittelbar angeht.

34. Es versteht sich, daß die einfachen Grundurteile über den Willen,* zwar nicht als Formeln, aber als Beurteilungen individueller Fälle, eben wegen ihrer Einfachheit und absoluten Priorität schon dem Kinde nicht entgehn können, wofern ihm nur die Gelegenheiten von der Umgebung dargeboten werden. Es ist oft gesagt, und hoffentlich allgemein erkannt, daß die zärtliche Sorge der Mutter, der freundliche Ernst des Vaters, die Verkettung der Familie, die Ordnung des Hauses, vor den unbefangenen Blicken des Kindes in aller Reinheit und Würde dastehn müssen; weil es nur beurteilt, was es bemerkte, ja weil das, was es sieht, ihm das Einzig-Mögliche, und das Muster seiner Nachahmung ist.

35. Gesetzt, diese erste Bedingung sei erfüllt; (oder späterhin erträglich ersetzt durch die wohlthätige Humanität eines nicht gemeinen Lehrers): wie schreitet von hier aus die Erziehung weiter? Sie muß den engen Kreis verlassen: sie zeigt die tadelnswürdigste Schwäche,

---

32. Wiederholung des Vorigen. S. Abs. 20. — Kollisionen. Herb. nennt es eine „Aftermoral, welche lehrt, daß man nicht kämpfen solle..." Allg. Pädag. III, 1, 19. — Hier weiter unten. S. Abs. 43 und 39.

* Man hat gegenwärtig Ursache, sich gegen den Verdacht zu schützen, als wolle man eine neue Sittlichkeit erfinden, und dadurch den strengen Forderungen der alten und echten hohnsprechen. Darum mögen hier die bekannten Namen: Rechtlichkeit, Güte, Sebstbeherrschung, stehn. Die schärfere Bestimmung bleibt vorbehalten. Sie wird ihr Verdienst darin suchen, nichts Neues, aber das Alte deutlicher zu sagen. — Anmerk. Herbarts. S. Allg. Pädag. 3. Buch, Kap. 1 und Kap. 3. Abs. 6.

wenn sie das Kind, das hier ausgelernt hat, und weiter blickt und strebt, aus Furcht vor dem, was draußen ist, noch länger auf das nächste beschränken will. — Aufwärts und abwärts hat sie fortzuschreiten. Aufwärts giebt es einen Schritt; nur einen, und nichts Höheres mehr. Abwärts — eine unendliche Weite und Tiefe. Nach jener Seite muß das übersinnliche Reich sich öffnen; denn im Sichtbaren ist der Familienkreis selbst das Schönste und Würdigste! Aber nach der entgegengesetzten hin liegt die Wirklichkeit; und zeigt teils von selbst mit zudringlicher Sinnenklarheit ihre Mängel und ihre Not, teils ist es Pflicht der Erziehung, vollends aufzudecken, was der Zögling nicht sieht, und doch sehen muß, um als Mensch leben zu können.

36. Da aber die Kontraste einander gegenseitig heben, und desto mehr, je weiter sie sich von der Mitte entfernen: so würde man leicht auf die Regel kommen: immer nach beiden Seiten zugleich, und gleichmäßig, fortzugehn, um neben immer stärkerem Schatten immer stärkeres Licht nur desto glänzender hervortreten zu machen; — wenn nur der Weg nach beiden Seiten gleich offen wäre, und auf ähnliche Art fortliefe. —

37. Gott, das reelle Zentrum aller praktischen Ideen, und ihrer schrankenlosen Wirksamkeit; der Vater der Menschen, und das Haupt der Welt: Er fülle den Hintergrund der Erinnerung, als das Älteste und Erste, bei dem alle Besinnung des aus dem verwirrten Leben rückkehrenden Geistes immer zuletzt anlangen müsse; um, wie im eignen Selbst, in der Feier des Glaubens zu ruhn. — Aber eben darum, weil das Höchste schon unter den frühesten Gedanken, an welchen die Persönlichkeit des werdenden Menschen hängt, sich seinen Platz befestigen soll; und weil es, als das Höchste, nun ferner nicht mehr erhöhet werden kann: so ist Gefahr, man werde es bei fortdauerndem Hinheften des Geistes auf den einen, so einfachen Punkt, nur verunstalten, man werde es zum Gemeinen, ja zum Langweiligen herabziehn; und langweilig darf der Gedanke, der unaufhörlich die menschliche Schwäche beschämt und tadelt, gewiß nicht werden, oder er erliegt der ersten Verwegenheit, womit der spekulierende Trieb es unternimmt, sich seine Welt selbst zu bauen. — Lieber noch sollte man die Idee weniger wach erhalten; um sie zu der Zeit unverdorben vorzufinden, da der Mensch zur Haltung in den Stürmen des Lebens ihrer bedarf. Aber es giebt ein Mittel, sie langsam zu ernähren, zu verstärken, auszubilden, und ihr eine unaufhörlich steigende Verehrung zu sichern, — ein Mittel, das demjenigen, der sie theoretisch kennt,

37. Gott. S. zu Umriß pädag. Vorles. § 232 und Allg. Pädag. II, 5, 41 gegen Ende. Vgl. Allg. Pädag. II, 5, 2 in der Kolonne „Religion“ 2. Absatz.

zugleich für das einzige gelten muß: — dies nämlich, sie fortdauernd durch Gegensatz zu bestimmen.

38. Und eben dies ist es auch, was jene andre Richtung der fortschreitenden Darstellung der Welt ganz von selbst herbeiführt.

39. Aus Gründen, deren Nachweisung hier zu weitläufig wäre, erhellt, daß der Unterricht zwei getrennte, aber stets gleichzeitig fortlaufende Reihen, von unten auf, jenem höchsten, festen Punkte entgegen zu führen habe, um endlich beide in ihm zu verknüpfen; — man kann diese Reihen durch die Namen: Erkenntnis, und Teilnahme, unterscheiden. Die Reihe der Erkenntnis fängt natürlich an bei den Übungen zur Schärfung und ersten Verarbeitung der Anschauungen und der nächsten Erfahrungen: kurz, beim ABC der Sinne. Etwas schwerer würde es sein, den Anfangspunkt der Reihe für die fortschreitende Teilnahme anzugeben, und den angegebnen zu rechtfertigen. Die genauere Betrachtung entdeckt bald, daß dieser Punkt nicht in der jetzigen Wirklichkeit liegen kann. Die Sphäre der Kinder ist zu eng, und zu bald durchlaufen; die Sphäre der Erwachsenen ist bei kultivierten Menschen zu hoch, und zu sehr durch Verhältnisse bestimmt, die man dem kleinen Knaben nicht begreiflich machen will, wenn man auch könnte. Aber die Zeit-Reihe der Geschichte endigt sich in die Gegenwart, und in den Anfängen unsrer Kultur, bei den Griechen, ist durch klassische Darstellungen eines idealischen Knaben-Alters, durch die homerischen Gedichte, ein lichter Punkt für die gesamte Nachwelt fixiert worden. Scheut man es nicht, die edelste unter den Sprachen, vor der rezipierten gelehrten Sprache im Unterricht vorangehn zu lassen: so wird man teils unzählige Schiefheiten und Verdrehungen in allen dem vermeiden, was irgend zur Einsicht in die Litteratur, in die Geschichte der Menschen, der Meinungen, der Künste u. s. w. gehört*: teils ist man sicher, dem Interesse des Knaben Begebenheiten und Personen darzubieten, deren es sich ganz bemächtigen, und von wo aus es übergehn kann zu unendlich mannigfaltigen, eignen

---

39. Was hier nur angedeutet ist, findet nähere Ausführung in der Allg. Pädag. II, 3. — Aus der Stelle, in welcher geraten wird, die Jugend in die Einfachheit der homerischen Weltanschauung zurückzuführen, hat Ziller eine Begründung seiner Theorie vom kulturhistorischen Fortschreiten des Lehrplanes geschöpft. Die aus Herbart hieher gehörigen Stellen sind in einer Bemerkung zu Absatz 6 der Einleitung zur Allg. Pädag. gesammelt. Weitere Ausführung des Gedankens in den Ideen zu einem pädag. Lehrplan u. s. w. Abs. 8 f. u. 17.

* Dieser Gegenstand ist so wichtig und so reich, daß er ein eignes Buch erfordern würde. Der Verfasser schreibt hier nicht ohne sprechende Erfahrungen der Ausführbarkeit. Viele Gründe geben übrigens der Odyssee vor der Ilias den Vorzug. Aber nach zurückgelegtem 10ten Jahre würde dieser Anfang zu spät kommen. — Anmerk. Herbarts. Vgl. den unter Nr. VI mitgeteilten Aufsatz.

Reflexionen über Menschheit und Gesellschaft, und über die Abhängigkeit beider von höherer Macht.

40. Die früheste Bildung des kindlichen Gefühls müßte ganz verfehlt sein, wenn der, nach gestillter Freude am Unterhaltenden zurückbleibende, sittliche Eindruck jener alten Erzählungen, irgend zweideutig sein könnte. Schon das Verhältnis der Fabel zur Wahrheit, und der Roheit zur Bildung muß dem Knaben allenthalben hervorspringen, wenn er jenes Bild vergleicht mit dem Kreise, in dem er lebt. Und der doppelte Gegensatz — teils zwischen den Menschen des Dichters, und den Seinen, die er liebt und ehrt, — teils vollends zwischen jenen Göttern, und der Vorsehung, die er sich denkt nach dem Bilde der Eltern und die er anbetet nach ihrem Beispiele: — dieser Gegensatz thut bei einem rein gehaltnen jugendlichen Gemüt gerade die umgekehrte Wirkung wie bei denen, welche vor der Langenweile gedehnter Religionsvorträge Schutz suchen bei Phantasieen, mit denen sie dreist spielen dürfen, und Ersatz in Kunst-Übungen, woran sie ihre eigne Meisterschaft zu bewundern hoffen. — Der Knabe spielt in der Wirklichkeit; spielend realisiert er sich seine Phantasieen. Wäre einer so unglücklich, daß er der Gottheit ihr unsinnliches Reich mißgönnte, und darin für seine Fiktionen leeren Raum verlangte: der müßte wenig äußerliches Leben haben; man müßte seine Diät verbessern, und seine gymnastischen Übungen vermehren.

41. Aber die Welt, wie er sie betrachtet in den Stunden des Ernstes, dehne sich weiter und weiter; zwar immer gelegen zwischen den gleichen Extremen, dränge sie gleichsam dieselben in weitre Fernen hinaus, damit Platz werde für die Menge der Charaktere, welche am Faden der Geschichte hereintreten, jeder beleuchtet, wo möglich, durch seinen ersten klassischen Beschreiber, sonst wenigstens durch den Schein, der von den reinsten Quellen des historischen Lichtes her sich verbreitet über die dunkelern Strecken. Perioden, die kein Meister beschrieb, deren Geist auch kein Dichter atmet, sind der Erziehung wenig wert. Aber lehrt man die Sprachen der Schriften wegen, so ist es seltsam, wenn man den Schriften das Interesse nimmt durch vorgreifende Erzählungen im nüchternen Auszuge, vollends in dem albernen Tone, der die Kindheit nachahmen möchte. — Den neuern Zeiten gehört ein anhaltendes Studium des reifenden Jünglings; in der frühern Welt, hauptsächlich der alten, wird der Knabe mit Muße wandeln können, wenn er, wie er sollte, nur eben entwachsen der bedürfnisvollen Kindheit, seinen Homer anfing.

42. „Jedem das Seine!“ Diesem Ausspruch werde sein Recht bei jeder Darstellung, Betrachtung, Beleuchtung, der mannigfaltigen Charaktere. Das Reinliche, das Saubere, was jede echte Poesie zeigt, wenn sie die Individualitäten aufstellt und gruppiert: dies, wo nicht

nachzuahmen, so doch es aus ihren Händen dankbar zu empfangen und sorgsam zu benutzen, ist die erste Pflicht des Erziehers. Aber das Gemälde, was er aufstellen soll, hat keinen Rahmen; es ist offen und weit wie die Welt. Daher fallen hier alle Eigenheiten, wodurch sich die Gattungen der Poesie unterscheiden; und nackt und bloß steht jedes Schwache und jedes Schlechte, was sich sonst mit der Absicht des Kunstwerks entschuldigt. Das Gewissen geht mit in die Oper! wie sehr immer der Dichter protestiere. Ihn bannt der Erzieher aus seiner Sphäre, gestützt auf Platos Ansehn, — wo nicht die Wahrheit, die Deutlichkeit des Schlechten, zur Läuterung des Bessern, zur Erhöhung des Guten, dienen kann und dienen will.

43. Indem nun durch die Lektüre der Dichter und Historiker, durch wachsende Menschenkenntnis, und durch moralische und Religions-Vorträge, die den vorher gelieferten Stoff verarbeiten helfen, sich fortdauerud die sittlichen Unterscheidungen schärfen; die Beobachtung der Nüancen der Charaktere, und die Schätzung ihrer Distanzen nach sittlichem Maß, sich berichtiget; und eben dadurch die Elemente der praktischen Idee von Gott, an Klarheit und Würde stets gewinnen: tritt, von der Seite der Erkenntnis her, in steigender Deutlichkeit, der Begriff der Natur hervor, als des Systems der Kräfte und Bewegungen, die, im einmal angehobnen Gange streng beharrend, von Gesetz und Ordnung und von scharf bestimmtem Maß das Muster uns verzeichnen. — Wie mangelhaft wäre die Darstellung der Welt, wie wenig in ihr das Wirkliche, das Gegebene befaßt, wie fabelähnlich schwebte sie im luftigen Gedankenraum, wenn man die Natur ausließe! Und wie schlecht würde sie dem Geist des vernünftig gestalteten Lebens entsprechen! Glaubt man, allein durch die sittlichen Ideen handeln zu lehren? — Mitten in der Natur steht der Mensch, selbst ihr Teil, im Innersten durchströmt von ihrer Macht, erwiedernd die äußere Gewalt durch seine eigne, nach seiner Art, nach seinem Wesen, erst denkend, dann wollend, dann wirkend. Durch seinen Willen geht die Kette der Natur. Aber an einer bestimmten Stelle für einen bestimmten Willen! Dies Schicksal, entsprungen einzig aus der Individualität der Lage, die jedem bestimmten Exemplar der Gattung unvermeidlich eine eigne ward, — entgegengesetzt der Abkunft vom höchsten Plan der Natur, welchen für die Gattungen zunächst die allgemein ordnende Vorsehung entwarf: — dies Schicksal ist die Not, welche den Menschen drängt; es ist diese Not, die er notwendig sehen und bedenken muß, um seine Schritte, und das Maß seiner

42. Plato schließt die Dichter aus seinem Staate aus, da sie nicht die Wahrheit der Dinge schildern wollen, sondern nur den der Menge gefallenden Schein (10. Buch, bes. Kap. 7).

Schritte für jeden einzelnen Augenblick richtig zu bestimmen. Denn die sittliche Idee ruft zwar dem Geschlechte, aber sie verstummt dem Einzelnen, so fern er einzeln ist; sie weiß nichts von seiner nächsten Schranke, sie tadelt und beschämt, aber helfen kann sie nicht; — sie will ihn am Ziele, er ist auf dem Wege, aber sie weiß nichts vom Wege, viel weniger kann sie ihn führen. Sich und seine Kräfte und die nächsten Kräfte, die ihm helfen, muß der Mensch kennen, und anerkennen ihre Beschränktheit, wenn ihre Stärke ihm dienen soll nach ihrem Maß.

44. Dies Schicksal ist nicht jene alte μοῖρα, jene Verderberin des Lebens, jenes reine Widerspiel alles Geistes.*

45. Den sittlichen Menschen vermag es nicht zu bedrängen. Denn er verlangt nicht, daß in seinem Individuum sich die Menschheit, sich die Vernunft vollende! Er kömmt der Vorsehung entgegen; er sucht ihrer Sorge für die Gattung sich anzuschließen; er vernimmt den Aufruf, das Eingeleitete fortzuführen; er begreift: die Theodicee sei der That der Menschen überlassen. —

46. Aber wo bleibt die Erziehung? Wie kömmt der Zögling zur Einsicht in diese Folge seiner Individualität? — Diese Frage winkt zum Schluß. Denn der Mensch sieht sich bald als Natur, wenn er nur erst Natur überhaupt kennt. Es ist aber niemand aufgelegt, in die strenge Gesetzmäßigkeit der Natur sich hineinzudenken, dem nicht die strenge Disziplin der Mathematik, zugleich mit ihren Aufschlüssen zuteil ward.

47. Und noch vor der Forschung nach den Gesetzen, bedarf es der scharfen Auffassung des Gegebenen. Es bedarf überhaupt der

* Das neueste Wiedererscheinen der μοῖρα ist ein Triumph für die alten Dichter. Ihre poetische Allgewalt konnte den Klotz, den ein uralter Volksglaube ihnen aufdrang, so anbringen, daß neuere Meister auf den Wahn gerieten, an ihm hänge die Kunst! Welche Kunst, die irgend bestimmte Prinzipien hat, zählt das völlig Ungestalte, aller Gestaltung völlig Unempfängliche (dies würde eine metaphysische Erörterung des Begriffs zeigen), unter ihre Elemente? Welche Kunst duldet ein Element, das, allen den übrigen Elementen völlig heterogen, daher aller rein gestimmten Verhältnisse gegen dieselben, — aller Intervalle völlig unfähig, nur als absolute Störung unauflösliche Mißklänge erzeugen kann? Und welcher gebildete Mensch nimmt herzlichen Anteil an einer Trauer, die auf einem längst verworfenen Unbegriff beruht? — Beide, das absolute Schicksal und die absolute Freiheit, sind gleich alte Reste der Roheit, und gleich arge Skandale, wie für die Theorie so im Reiche des Geschmacks. Werden sie aufs beste gebraucht in einem Kunstwerk, so helfen sie, vielleicht wider den Willen des Dichters, ewig nur zum Rahmen des Gemäldes, indem sie die Scene, die Zeit, die Ansicht der handelnden Personen, folglich die Voraussetzungen und Grenzen bestimmen, innerhalb deren man für diesmal die Darstellung des Schönen erwarten darf. — Anmerk. Herbarts, veranlaßt durch die Aufnahme der alten Schicksalsidee in die Motive der tragischen Poesie. Man vgl. Allg. Pädag. II, 5, Abs. 49, III, 21 und Aphorism. 146.

Aufmerksamkeit, der Hingebung an das Vorliegende. Es bedarf einer frühen Zucht für die schweifenden Gedanken, einer frühen Gewöhnung zum genauen Fortführen und Vollenden angefangener Arbeit. Hier ist die Sphäre der Betrachtungen, die schon in der Einleitung zur gegenwärtigen Schrift ihre Stelle gefunden haben. — — —

48. Bleibe es nun immerhin dem geneigten und denkenden Leser überlassen, diese Umrisse zu verbinden und auszufüllen. Es soll nicht scheinen, als wäre hier ein Ganzes geliefert. Aber es sollte hervorgehn, daß es sich noch wagen lasse, gewisse Systeme, die der Erziehung nie frommen können, wenigstens da, wo von Erziehung die Rede ist, zu ignorieren. Dem Tadel derselben sei das hier Vorgetragene, für eine Weile, preis gegeben. Es ist hoffentlich nicht neu und nicht alt genug, um jemandem Lust zu machen, es auf fremde Theorieen zu reimen, und es besser als der Verfasser selbst, verstehn zu wollen. Sonst würde er erklären müssen, daß er es für eine schlimme Probe nicht des Scharfsinns, sondern des Schwachsinns hält, wenn jemand die eigentümlichen Behauptungen verschiedener Denker gern zusammenschiebt, — und vor allem, daß er sich von keinem verstanden glauben wird, dem es noch ein Rätsel ist, wie Determinismus und Sittlichkeit zusammen bestehn können.

49. Andere, die so abstrakte Untersuchungen etwa nicht gern in Gesellschaft des ABC der Anschauung sehn, sind gebeten, zu bedenken: daß es doch wohl nützlich sein könnte, wenn einmal eine pädagogische Schrift Veranlassung giebt, die Weite der Erziehungssphäre, und die Größe der noch vorliegenden Aufgaben, nach der Distanz zu schätzen, die man durchlaufen müßte, um von dem Niedrigsten aufzusteigen zum Höchsten; und in die man hinausblicken soll, weil man das Letzte vorbereiten muß durch das Erste.

---

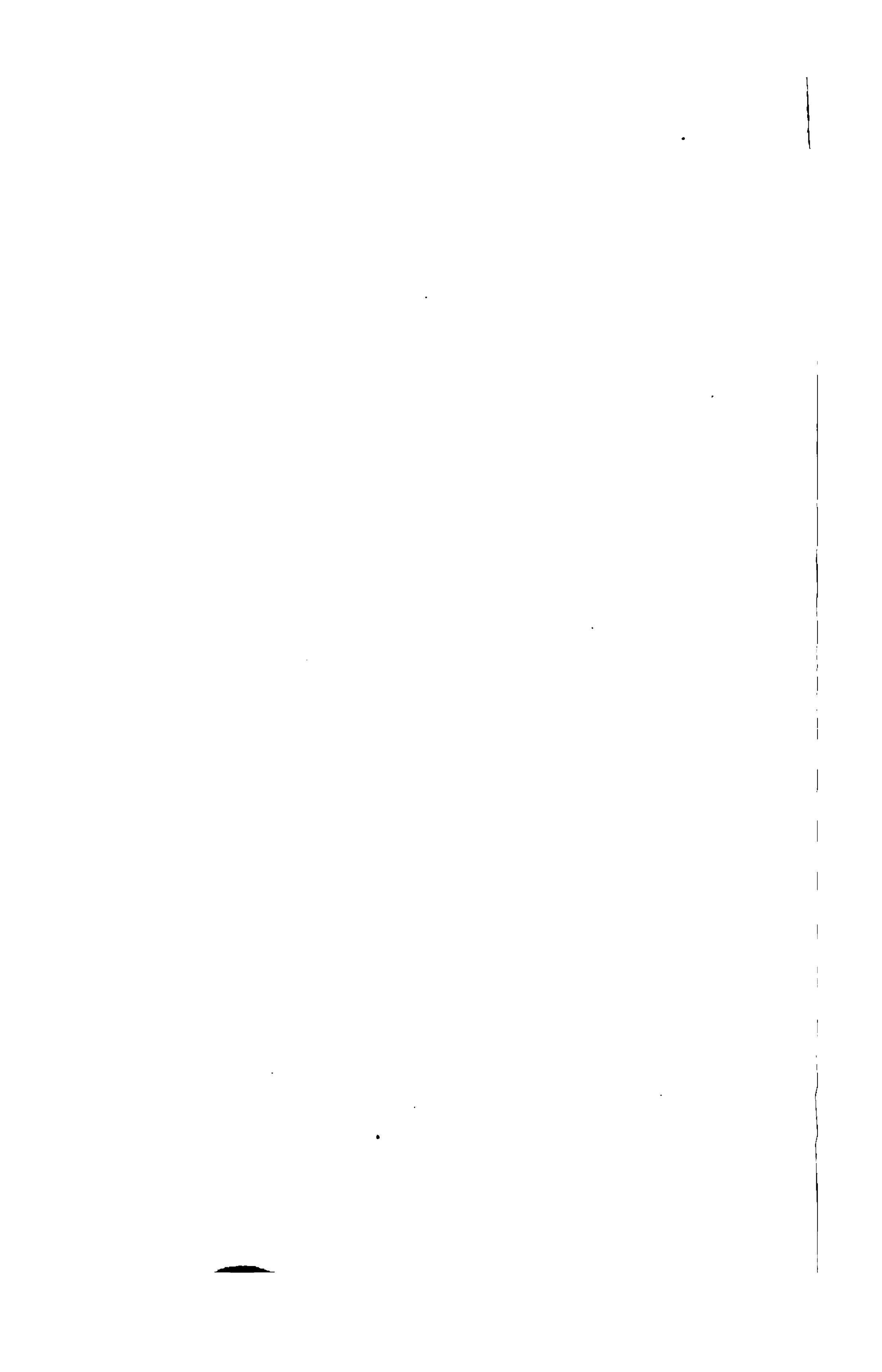
47. Zum letzten Satze vgl. Einleitung zu „Pestalozzis Idee u. s. w.“ V, Abs. 3.

V.

Über den Standpunkt der Beurteilung der Pestalozzischen Unterrichtsmethode.

Eine Gastvorlesung, gehalten im Museum zu Bremen.

1804.



Über den Standpunkt der Beurteilung der Pestalozzischen Unterrichtsmethode.

1. Ein Durchflug, wie mein jetziger durch Bremen, giebt zwar nicht die Zeit, um einen öffentlichen Vortrag regelmäßig auszuarbeiten. Aber es ist mir eine freundschaftliche Aufforderung entgegen gekommen, der ich um so lieber entsprochen habe, da ich schon vor einigen Jahren Gelegenheit hatte, die Nachsicht des hier versammelten verehrlichen Publikums an mir selbst zu erfahren.

2. Nicht bloß eine Vorlesung überhaupt ist von mir verlangt worden; man hat mir auch das Thema aufgegeben. Ich soll von der Pestalozzischen Unterrichtsmethode sprechen. Über diesen Gegenstand ist nun schon so viel gesprochen und gehört, das Publikum ist durch leeres Posaunen zu so hohen Erwartungen gespannt, und durch die trockenen Elementarbücher so leicht abgeschreckt, — ich selbst habe schon bei so vielen Gelegenheiten mündlich und schriftlich mich darüber erklärt, daß es wenigstens für mich wohl endlich Zeit sein möchte, von dieser Sache zu schweigen. Indes, da ich mich doch einmal dahin gebracht sehe, Sie mit rhapsodisch hingeworfenen Gedanken unterhalten zu müssen, so läßt sich denn auch das Vielbesprochene wohl zum An-

---

Dieser Vortrag ist als Broschüre i. J. 1804 bei C. Seyffert in Bremen erschienen; auch die Niederschrift desselben und der Vortrag selbst ist wohl in dieses Jahr zu setzen. Früher schon hatte Herbart in der „Litterarischen Gesellschaft" in Bremen, welche seit 1797 bestand, folgende Vorträge gehalten: im Nov. 1800 sprach er über die sittliche Stimmung des Zeitalters; im Nov. 1801 las er „einen Auszug aus Pestalozzis Schrift: Wie Gertrud u. s. w., begleitet mit eigenen Anmerkungen und Erläuterungen. Er legte dann der Gesellschaft einen eigenen Entwurf der Art vor"; im Dezember 1801 „zeigte er verschiedene Hilfsmittel zur Ausführung der Ideen des Pestalozzi zur Pädagogik". Darauf bezieht sich der erste Absatz des obigen Vortrags, der besonders beachtenswert ist durch das abschließende Urteil, welches der Verf. über Pestalozzi fällt, und durch die Auseinandersetzung über die Entstehung des Willens aus den Vorstellungen. Eilers (Wanderung durchs Leben S. 369) erkennt in Bremen noch 1817 Spuren des von Herbart angeregten Interesses für Pestalozzi (Th. Wiget, Pestalozzi und Herbart). — Kehrbachs Text (I, S. 341 ff.) ist dem obigen Abdruck zugrunde gelegt.

knüpfungspunkt benutzen, von wo eine freie Ideenassociation ausgehn mag, die vielleicht ein gutes Glück auf interessante Punkte hintreiben wird, denn solcher liegt hier gewiß eine Menge in der Nähe.

3. Es ist der Pestalozzischen Sache selbst nicht gut, wenn man den Blick gar zu starr auf sie allein hinheftet. Sie hängt in dem Kopfe des Erfinders mit allerlei Begriffen und Bestrebungen zusammen, die er nie deutlich ausspricht. Männer, die ein gar zu spätes Alter erwarten, ehe sie ihre Wirksamkeit beginnen, haben gewöhnlich das Schicksal, daß sie sich aus der Menge ihrer angehäuften Ideen und Absichten nicht mehr herausfinden können. Der nun verewigte Kant hätte gewiß die lästige Weitschweifigkeit seiner Schriften vermieden, wenn er zu einer Zeit hervorgetreten wäre, wo seine Untersuchungen ihm selbst noch neuer waren, wo er leichter jede einzeln dachte, wo er noch nicht so viel Terminologie dazu erfunden hatte. Das Bedürfnis, alles mit Namen und Kunstworten zu bezeichnen, wird erst dann lebhaft, wann die Masse dessen, was vorliegt, zu groß wird, um das Einzelne an seiner eignen Gestalt deutlich zu erkennen und zu unterscheiden. — Bei Pestalozzi kommt noch hinzu, daß es ihm zu sehr an wissenschaftlichen Hilfsmitteln fehlte, und vielleicht noch mehr an der nötigen Kaltblütigkeit, um das wissenschaftliche Handwerkszeug zu gebrauchen, die gelehrten Spezereien gehörig zu kochen und zu mischen, und ordentliche Rezepte zu schreiben, wie wir andern ihm seine Kunst nachmachen sollen. Freilich mußte er sich denn doch endlich dazu verstehn, uns wenigstens einiges von seiner Methode in bestimmten Schulformeln darzustellen, wenn er je auf Verbreitung dieser Methode hoffte. Das aber ist nun auch mit solcher Steifheit geschehn, daß man den ehemals so beliebten, und wegen seiner schönen, lebendigen, anziehenden Schreibart so gepriesenen Pestalozzi, den Verfasser von Lienhard und Gertrud, in einen Schulpedanten, in einen gemeinen Rechenmeister verwandelt glaubt, der sich darin gefällt, ein dickes Buch mit dem Einmal=Eins zu füllen! Auch hier dringt sich mir wieder die Vergleichung mit einem sehr berühmten Philosophen auf. Fichte, der durch einige anonyme Schriften sich so viele feurige Anhänger und ebenso feurige Gegner erworben hatte, die nur darin übereinkamen, die Kraft und Klarheit seiner Sprache erstaunenswürdig zu finden, — dieser nämliche Fichte erschien als der ärgste, dunkelste Scholastiker, sobald er seine Wissenschaftslehre verfaßte. Sonderbar

3. Daß das oben angezogene angeblich Goethesche Wort Hölderlin gehöre, ist schon von anderer Seite bemerkt worden. — Eines muß das andere nicht ausschließen. Solche „Reconciliationen" weist Niethammer („der Streit des Philanthropinismus und Humanismus", 1808, S. 112) mit aller Entschiedenheit zurück; eine prinzipielle Entscheidung müsse eben zur Verwerfung des „Philanthropinismus" führen.

in der That, daß gerade die lebendigsten Menschen den allertrockensten Ton annehmen, wenn es ihnen recht darum zu thun ist, sich rein auszusprechen. Goethe sagte einmal: wer das Tiefste gedacht, liebt das Lebendigste. Man sieht, daß dies auch umgekehrt gilt; daß das höchste Leben sich in das tiefste Denken hinabzustürzen, eine eigne Neigung und Fähigkeit hat. Wenn nun das, was aus dem Leben kommt, wieder zum Leben führt, so möchten die trockenen Methoden wohl nur ein dunkler Durchgang sein, vom Lichte zum Lichte! So möchte die Gewalt, womit jene Männer ihre eigene Kraft bändigten, der Zwang, den sie ihrer Phantasie anthaten, vielleicht ganz wohlthätig auch auf junge Leute und Knaben wirken, wenn man sie einer ähnlichen Anstrengung aussetzte! Darauf beruht ja am Ende die ganze Erziehung, daß der biegsame Knabe, daß das zarte Kind sich schon früh die geistigen und körperlichen Bewegungen geläufig machen, die wir aus allen Versuchen und Bemühungen der Männer seit vielen Jahrhunderten als das Beste und Zweckmäßigste herausgesucht haben! — Das Beste und Zweckmäßigste! Hier liegt der Stein des Anstoßes! Das eben frägt sich, ob Pestalozzis Formen besser und zweckmäßiger seien, als die freundliche, bunte Unterhaltung, die man nur eben so glücklich in die Schulen eingeführt zu haben sich freute. Das eben frägt sich, ob es besser sei, die Kinder monatelang den menschlichen Körper beschreiben zu lassen, den sie unaufhörlich mit sich tragen, als ihnen die nützlichen und angenehmen geographischen Kenntnisse beizubringen, wodurch sie Begriffe von der Welt, von ihrer Größe und Schönheit bekommen, u. s. w. Hier, meine hochzuv. Hrn., muß ich vor allen Dingen aufs lebhafteste gegen die Stellung der Frage protestieren. Dies Ob und Oder ist keinesweges meine Art, die Sache zu betrachten. Eins muß das andere nicht ausschließen; das ist der Hauptsatz, auf den ich dringe. Indessen, damit ich nicht zu ernsthaft werde, will ich mir, als einem Reisenden, die Erlaubnis ausbitten, eine kleine Reise von hier in ein andres Gebiet zu machen, — in ein Gebiet, mit welchem die Erziehungskunst ganz nahe zusammenzugrenzen das Glück oder das Unglück hat, wie Sie wollen; — ich meine das Gebiet der Philosophie.

4. Lassen Sie uns zuvörderst einen Blick werfen auf das Mannigfaltige, was sich in dem Gemüt eines erwachsenen Menschen beisammen findet. Es besteht aus Kenntnissen und Einbildungen, aus Entschließungen und Zweifeln, aus guten, schlimmen, stärkern, schwächern, bewußten und unbewußten Gesinnungen und Neigungen. Es ist anders zusammengesetzt bei dem gebildeten, anders bei dem ungebildeten Manne; anders beim Deutschen, als beim Franzosen, Engländer, beim Türken, Neger und Samojeden. Wie es zusammengesetzt sei, das bestimmt die Individualität des Menschen. Die Erziehung will daran bauen, und bessern, sie weiß nur nicht recht, wie sie es

angreifen solle, und wie viel sie sich zutrauen dürfe. — Nun frage ich: Trägt der Mensch das Prinzip seiner Bildung in sich selbst; so wie in dem Keim die ganze Gestalt der Pflanze vorbereitet liegt? oder entsteht die Konstruktion seiner Individualität erst im Verlauf des Lebens? Das letzte wäre ungefähr so, als ob, unter gehörigen Umständen, eine Flechte während ihres Wachsens sich zum Moose vervollkommnete, das Moos allmählich zum Grase, das Gras zur Staude, die Staude zum Fruchtbaum werden könnte, oder auch umgekehrt: wobei man annehmen müßte, daß keine von diesen Organisationen etwas in sich Geschloßnes wäre, sondern daß äußere Zufälle eben so auf den ganzen innern Bau des Gewächses wirkten, und ihn veränderten, wie in der That die Kunst des Gärtners manche Blumen verändert, die gefüllt werden, da sie doch von Natur einfach waren, u. s. w. Die Gartenkunst wäre bei jener Annahme eine viel größere Kunst, wie sie jetzt ist, von ihr würden wir die regelmäßigen und schönen Gestalten der Gewächse fordern; und weil die Gärtner denn doch Menschen wären, so würden sie ohne Zweifel auch manche Schuld der Vernachlässigung oder gar des Verderbnisses auf sich laden, die man ihnen nicht so leicht verzeihen würde, weil ein so sinnliches Ding, wie eine Pflanze, jede angenommene Mißgestalt gleich allen Augen verrät. Man würde aber dann auch, je nach dem Geschmack der Menschen, andere Blumen und Bäume in Deutschland, andere in Frankreich, und andere in England finden; und jede Nation würde sorgfältig auf den Zuschnitt ihrer Bäume halten; gerade so sorgfältig, wie jetzt die Väter ihre Söhne und gute Patrioten den jungen Anwuchs ihrer Landsleute nach ihrer Idee oder gar nach ihrem Bilde zu ziehen suchen. — Nachdem ich mich verständlich gemacht zu haben hoffe, gehe ich zu meiner Frage zurück. Ist der Mensch ein solches Ding, das seine künftige Gestalt mit auf die Welt bringt, oder nicht? In Rücksicht auf seinen Körper ist er es ohne Zweifel; aber darnach fragen wir nicht. Die Rede ist vom Geiste, vom Charakter, von dem Interesse, von der ganzen Sinnesart. Hier kommt uns nun ein Haufen von Meinungen entgegen. Die Natur giebt das Temperament, sagen die einen; der Mensch ist von Natur gut, sagen die andern; aber durch die Erbsünde ist er böse geboren, fügen die dritten hinzu. Er wird alles durch Erziehung, meint ein vierter; er macht und setzt und bestimmt sich selbst, rufen die neuesten Systeme, und vergessen dabei, daß sie selbst an andern Orten die ganze sinnliche Existenz (sowohl für den innern als äußern Sinn), für ein reines Produkt der Naturnotwendigkeit erklärt haben und erklären mußten. Mit den letztern ist am leichtesten fertig zu werden. Ihre intelligible Welt haben diese Philosophen selbst jeder Einwirkung verschlossen; es wäre zu wünschen, daß sie auch keine Wirkung da herauskommen ließen, damit unsre Sinnenwelt, d. h. alles,

was wir nur irgend in unserm Bewußtsein entdecken können, ganz ungestört seinen Gang gehn könnte. Man würde alsdann dem sinnlichen Menschen zurechnen, was der sinnliche Mensch gethan hat; und man würde das, was er thun soll, von der Erziehung und von den gesellschaftlichen Einrichtungen fordern, die doch am Ende in der Macht der Menschen stehn, da hingegen mit der intelligiblen Welt gar nichts anzufangen ist. Lassen wir nun diesen reinen Traum, der von der Psychologie für ein Hirngespinst, von der Moral für einen Mißverstand, und von der Metaphysik für eine absolute Unmöglichkeit erklärt werden muß.* Wenden wir uns an die Erfahrung, denn zu langem Räsonnieren ist hier die Zeit nicht. Wir finden beim Tier Instinkte, beim niedrigen Tier gar Kunsttriebe; darum gleicht sich das Leben aller Bienen, und das Leben aller Raupen von einerlei Gattung. Diese Tiere haben zwar freie Bewegung, aber der innere Reiz, der sie allenthalben hin begleitet, läßt ihnen keine Ruhe, sie müssen das Werk ihrer Natur erfüllen. Sie haben Triebe, nur weil sie vom Reize getrieben werden; sie handeln immer aus demselben Triebe, sie handeln zweckmäßig und konsequent, nur weil der Reiz immer derselbe bleibt, oder sich doch nur nach einer Naturregel in ihnen periodisch verändert. Noch viel konsequenter wirkt in sich selbst die Pflanze; — aber viel inkonsequenter handelt der Mensch. Er hat Vernunft statt des Instinkts. Das heißt, ihn treibt kein anderer Mechanismus, als der, welcher sich aus den Vorstellungen erzeugt, die er empfing, die er vernahm. Diese Vorstellungen selbst sind Kräfte, die sich unter einander hemmen, und die sich wieder einander helfen, sie sind Mächte, die sich heben und stürzen, sich drängen und befreien; und sie geraten eben durch diesen Streit in alle die mannigfaltigen Zustände, welche wir, mit einem viel zu allgemeinen, viel zu unbestimmten Namen, Wille nennen. Was liegt nicht alles in diesem Ausdruck Wille! Neigung, Begierde, Furcht, Mut, Wahl, Laune, Entschluß, Überlegung, — guter Wille, der nicht weiß, was gut ist, böser Wille, der sich einbildet, gut zu sein, — ein andermal Einsicht ohne Entschluß, Entschluß ohne Stärke, Abscheu vor dem Verbrechen, das im nämlichen Augenblick wissentlich vollzogen wird, — und was der Phänomene mehr sind, die in ihrer wunderbaren Mischung und Vereinzelung, ihrer unaufhörlichen kontinuierlichen Veränderung und neuen Gestaltung, alle Abteilung der Philosophen zwischen Verstand und Willen, und zwischen Vernunft und Willkür, und zwischen

* Die Rede ist hier eigentlich nur von der transscendentalen Freiheit: nicht von der intelligiblen Welt überhaupt, und nicht von der Freiheit überhaupt. — Anmerk. Herbarts. Man vgl. die verwandten Stellen in der Schrift „Üb. d. ästhet. Darstellung d. W. u. s. w.“

dem Triebe und der Freiheit, jeden Augenblick beschämen und vernichten. Die Bedeutung der letztgenannten Worte hat noch nie genau erklärt, bestimmt, begrenzt werden können; es liegen darin nur ungefähre Bezeichnungen schwankender Stellungen einer Maschine, die sich im Verlauf der Zeit immer anders und anders baut, und dem gemäß immer anders und anders wirkt und strebt. Vergesse man nur nie, daß diese Maschine ganz und gar aus Vorstellungen erbaut ist. Daher strebt sie auch nur, wirklich vorzustellen, sie erreicht auch nichts anders mit aller innern und äußern Geschäftigkeit und Wirksamkeit, als neue Vorstellungen; sie erleidet nichts anders von außen, als Hemmung alter Vorstellungen. Was ich hier vom Menschen sage, das würde jeden Augenblick jeder Mensch von sich selbst sagen, wenn nur der kleine böse Umstand nicht wäre, daß das Vorstellen nicht sich selbst, sondern seine Gegenstände vorstellt, so wie das Auge nicht sich selbst sieht, sondern die Dinge um sich herum. Sähe aber einmal das Auge sein eignes Sehen, dann würde auch eben so gut der Mensch es unmittelbar wahrnehmen können in sich, daß er nur Vorstellungen wolle, und nur Vorstellungen wisse, oder genauer, daß sein Wissen nur ein vollendetes, und sein Wollen nur ein gehemmtes, sich wieder aufarbeitendes Vorstellen ist; — dies Wahrnehmen und jenes Sehen wird sich dann ereignen, wann die Weser aufwärts fließt, wann die Löwen mit den Schafen spielen, wann man von Lilliput und Brobdignac die Länge und Breite genau bestimmen wird.

5. Ich habe wohl lange genug philosophiert, wenigstens für eine Gelegenheit, die keine Gelegenheit ist zum Beweisen, sondern nur zum Behaupten; — sehn wir uns einmal wieder um nach der Erziehung! Diese wird natürlich, wenn nur meine Behauptungen wahr sind, den Menschen mit Vorstellungen zu ernähren suchen; ja sie würde ihn ganz daraus zusammensetzen wollen, wenn die Natur nicht das Meiste schon darüber verfügt hätte, was denn der Mensch vorstellen solle? wenn sie nicht am Ende die Gegenstände hergeben müßte, so wie sie vor allem zuerst das vorstellende Wesen selbst hergeben mußte. Indessen die Natur ist gütig, sie ist freigebig und nachgiebig zugleich; und dies ist es, was einem Pestalozzi und Basedow Arbeit schafft. Wieviel Tiere und Pflanzen das Meer und die Erde ernähren, so viel Bilder häuft man um das Kind; wieviel Unfug und Thorheit der Übermut und der Wahn je verübt, fleißige Griffel aufgezeichnet oder erdichtet, und büßende Mönche abgeschrieben haben, so viel Erzählungen liegen bereit, um die Neugier der Kinder zu stillen, um den Ungestüm des Knaben zu reizen. Der Erziehungsmittel, womit wir schalten und walten können, giebt es eine solche Fülle, daß eben die Menge uns in Verlegenheit setzt. Der Eindrücke, womit die natürliche und die kultivierte Welt das Kind umströmen, sind so viele, daß die Kunst

fast mehr im Abhalten als im Anbringen zu bestehn scheint. Läßt man hier den Zufall gewähren, so macht er aus jedem Individuum ein besonderes Wesen, ja an einem und demselben Kinde baut und zerstört er abwechselnd; er setzt das Individuum mit sich selbst, und Menschen unter einander in Streit. Er würde dies nicht vermögen, wenn in der menschlichen Natur eine feste Anlage wäre, wie in der Pflanze, oder wie in allen tierischen Körpern. Eine solche Anlage würden die Umstände zwar begünstigen und aufhalten, aber nie mit Widersprüchen bezeichnen können, wie jene, die sich im Menschen und in der Gesellschaft finden. Aber eben, weil menschliche Kraft bloß das ausarbeitet, was sie empfing, kommt es so sehr darauf an, was man ihr giebt. Eben darum ist es recht eigentlich ein Geben und Entziehen, was die Erziehung als ihr Amt ansehen muß. Es ist keineswegs bloße Aufsicht und Wartung, wie unsre Gärtnerei, die nur Pflanzen besorgt. Bei den letztern kommt es freilich bloß darauf an, daß günstige Umstände herbeigeführt, ungünstige abgehalten werden, daß Regen und Wärme, der Boden und die Atmosphäre für jede Art von Pflanze wohl geeignet sei. Der Mensch hingegen, der kein bestimmtes Klima fordert, sondern in jedem fortkommt, der, wie man will, zum wilden Tier, oder zur personifizierten Vernunft werden kann, der unaufhörlich geformt wird von den Umständen: — dieser bedarf der Kunst, welche ihn erbaue, ihn konstruiere, damit er die rechte Form bekomme. Das aber ist die rechte Form, welche in der Folge, wenn er sich selbst begreift, ihm wohlgefallen kann; wenn er von andern betrachtet wird, ihm ihre Zustimmung erwirbt; und wenn er mit ihnen ein geselliges Ganzes machen soll, es ihm möglich macht, sich genau und wirksam jenen anzuschließen.

6. Gesetzt nun, die Kunst oder der Zufall, gleichviel welches von beiden, — habe wirklich angefangen und fahre noch fort, zu thun, was die Natur nicht thut, — gesetzt, der Mensch sei in einem Zustand halber Bildung, und noch halb offner Bildsamkeit, — in diesem Mittelzustande ist offenbar der Mensch der Pflanze schon näher. Es ist nun schon etwas in ihm da, was auf bestimmte Weise sich weiter entwickeln wird, wenn man es nicht hindert, was auf bestimmte Weise allem neu Hinzukommenden hilft oder widerstrebt. Umgekehrt muß nun auch das neu Hinzukommende sich darnach richten, daß es jenem schon Vorhandenen helfe, daß es dessen weiteres Gedeihen befördere; wenn anders ein solches Gedeihen zu wünschen ist. Die Kunst, eine schon angefangene Erziehung fortzusetzen, wird daher der Gartenkunst immer ähnlicher; die Gaben dieser Kunst verwandeln sich immer mehr in bloße Darbietungen, die Behandlung wird immer mehr ein milder Anhauch; das eigentliche Geben und Entziehen dagegen vermindert sich. Dem Kinde konnte man ein bestimmtes Inter-

esse einpflanzen; das Interesse eines Jünglings kann man nur pflegen. Das Kind glaubt, was man ihm sagt, es denkt, was es gehört hat, es thut, was es gesehen hat; ihm baut man eine Welt durch Bilder und Erzählungen. Hingegen dem Jüngling kann man nur die Welt, in welcher er lebt, erweitern oder verengern: in ihr baut er sich eine Hütte, und verschmäht den Palast, den man wider seinen Sinn ihm anderswo errichtete.

7. Wenn dies bekannte Wahrheiten sind: so möchte ich wohl fragen, warum man den Geist der Pestalozzischen Methode für ein Rätsel hält, und warum man über ihre Würdigung und über die rechte Stelle, wohin sie gehört, noch zweifelhaft ist? Ich will nicht hoffen, daß jemand so sehr im Irrtum sei, zu glauben: die bekannte Beschreibung des menschlichen Körpers, die wagrechten Linien und die Paraphrase des Einmal-Eins — dies wären die Hauptangeln dieser Methode. In Rücksicht der Gegenstände des Unterrichts ist bei ihr an keine pedantische Beschränkung zu denken; das ganze Feld der sinnlichen Wahrnehmung, sowohl der möglichen als der wirklichen, liegt ihr offen, und sie wird sich darin immer weiter und freier bewegen. Aber ihr wahrer Vorzug besteht darin, daß sie kühner und eifriger, als jede frühere Methode, die Pflicht ergriff, den Geist des Kindes zu bauen, eine bestimmte und hell angeschaute Erfahrung darin zu konstruieren, — nicht zu thun, als hätte der Knabe schon eine Erfahrung, sondern zu sorgen, daß er eine bekomme; nicht mit ihm zu plaudern, als wäre in ihm, wie in Erwachsenen, schon ein Bedürfnis der Mitteilung und Verarbeitung des Empfangenen, sondern ihm zu allererst das zu geben, was dann weiterhin verarbeitet und besprochen werden kann und soll. Die Pestalozzische Methode ist daher keineswegs geeignet, irgend eine andre Methode zu verdrängen; sondern jeder andern Methode vorzuarbeiten. Sie nimmt sich des frühesten Alters an, das irgend taugt, Unterricht zu empfangen; sie behandelt es mit dem Ernst und der Einfachheit, die dahin gehört, wo man noch die erste Materie, den rohesten Stoff herbeischaffen muß. Begnügen aber kann man sich mit ihr eben so wenig, als man den menschlichen Geist wie eine tote Tafel ansehen darf, auf welcher die Buchstaben so stehen blieben, wie man sie hingeschrieben hatte. Die unterhaltende Methode, welche sich hauptsächlich von Basedow herschreibt, hat das Eigne und in ihrer Art sehr Vorzügliche, daß sie sich der natürlichen Bewegung des kindlichen Geistes anzuschmiegen sucht. Sie muß daher der Pestalozzischen unmittelbar da nachfolgen, wo jene fertig war; beide Methoden

---

7. Die Anspielungen auf Pestalozzis „Buch der Mütter", „ABC der Anschauung" und „Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse", welche alle 1803 erschienen, liegen auf der Hand.

müssen in ihrem Gebrauch auf einander berechnet werden. Hier ist die Lücke, die bis jetzt noch unausgefüllt ist. Sie wird sich aber füllen, wenn man Geduld hat. Bremen ist so glücklich, Männer zu besitzen, von denen man hoffen kann, sie werden durch ein schönes und seltenes Zusammenwirken das erste Beispiel aufstellen von einer solchen Vielseitigkeit der Unterrichtsmethode, wie die so sehr verschiedenen Perioden des menschlichen Alters dieselbe in der That erfordern.

VI.

Vorrede

zu dem

Aufsatze von L. G. Dissen:

„Kurze Anleitung für Erzieher, die Odyssee mit Knaben zu lesen.“

1809.

Sr. Excellenz dem Herrn Staatsrat

Johann von Müller

Generaldirektor der Studien u. s. w.

Ew. Excellenz werden in diesen Blättern das vereinte Streben mehrerer Personen erblicken, welchen es am Herzen liegt: der gesamte Unterricht in Litteratur und Geschichte möge sich so gestalten, daß er einem jeden der für Erziehung empfänglichen Alter die angemessenste Erregung gewähre. Wer kann diesen Gedanken vollkommener durchschauen, wie Sie; wer die Mittel, wer die Schwierigkeiten, die möglichen Mißgriffe in der Ausführung schneller und sicherer übersehen? Der lebhafte Wunsch, Ihnen einige leitende Winke abzugewinnen, sucht seinen Ausdruck darin, daß er Ihnen die ersten Versuche darbringt, welche den Anfang jenes Lehrganges einzurichten und zu erleichtern bestimmt sind. Die sämtlichen Urheber der gegenwärtigen, zufällig veranlaßten, zufällig zusammengekommenen Aufsätze (deren Vorrede nicht einmal auf die Beilagen rechnet) fühlen es nur zu sehr, wie anders ausgearbeitet eine Schrift sein sollte, die mit Ihrem Namen sich zu schmücken wagt. Aber die Trennung, welche mir bevorsteht, wird das Zusammenarbeiten stören; sie schiebt die Hoffnung, etwas Gemeinschaftliches vollendeter zu liefern, allzuweit hinaus. Zum Teil dieser Umstand, mehr noch Ihre Güte, wird unsre Dreistigkeit entschuldigen.

Voll Ehrfurcht

Ew. Excellenz unterthäniger

Herbart.*

---

* Herbart hatte, als er diese Widmung schrieb, die Professur in Königsberg endgiltig angenommen. — Als Dissens Abhandlung schon gedruckt war, erhielt „Herbart noch einen Aufsatz über die Lektüre des Herodot nach der des Homer von Thiersch“ und einen „über den Gebrauch des Alten Testaments für den Jugendunterricht“ von Kohlrausch. Herbart gab sie der Dissenschen Schrift als „Beilagen“ mit und nennt nun die ganze Sammlung eine „zufällig entstandene, zufällig zusammengekommene.“

1. Ein talentvoller Erzieher, der ehemals unter meinen Zuhörern war, ersuchte mich neulich um eine nähere Anweisung zum pädagogischen Gebrauch der Odyssee. Da ich wußte, daß Herr Doktor und Assessor Dissen sich seit längerer Zeit mit Vorarbeiten zu einer ausführlichen Anweisung dieser Art beschäftigt hat, wendete ich mich an ihn; und er schrieb, wiewohl in der Eile, und mitten unter fremdartigen Nachforschungen, aus Gefälligkeit für mich einige Blätter, die ich als für mehrere geschrieben glaubte ansehen zu dürfen. Vervielfältigung durch Handschrift, auch nur für diejenigen Personen, deren Wunsch ich dabei bestimmt voraussetzen konnte, wäre zu weitläufig gewesen. Nicht ohne Mühe erhielt ich vom Verfasser die Erlaubnis des Drucks. Sollte nun jemand über Unzulänglichkeit und flüchtige Schreibart einen Tadel erheben, so fällt dieser Tadel allein auf mich; sollte über die pädagogischen Prinzipien Streit entstehen, so gilt dieser Streit ebenfalls zunächst mir; der Verfasser aber trägt ein größeres Werk im Sinn, an welchem er vielleicht den besten Maßstab haben möchte, um dies Büchlein darnach zu beurteilen.

2. Durch die Schulpforte und durch Heyne ist Herr Dissen für Philologie gebildet; seinen philosophischen Scharfsinn kennen zu lernen, hatte ich seit mehreren Jahren die vollständigste Gelegenheit; seinem Lehrertalent war es leicht, sich in Nebenstunden diejenige Erfahrung zu schaffen, deren es für den vorliegenden Gegenstand bedarf, indem er zu diesem Zweck mit einigen, des Griechischen bis dahin ganz unkundigen Knaben, die Odyssee durchlas. Er hat also bemerken können, wie diese Lektüre auf Kinder von 9 bis 10 Jahren wirkt, und welche Schwierigkeiten ihnen die Sprache in den Weg legt; er hatte als Philologe die Mittel in Händen, nicht bloß die richtige Methode des Sprachunterrichts zu treffen, sondern auch die mannigfaltigen antiquarischen Erläuterungen herbeizuschaffen, die um so nötiger sind,

---

Über die Veranlassung der von Herbart herausgegebenen Schriften, wozu diese Vorrede geschrieben ist, findet sich alles Nähere in der Biographie S. 65 ff. Die Schriften selbst sind vollständig abgedruckt bei Kehrbach, Herb. S. W. III. Der „talentvolle Erzieher" ist Griepenkerl, über welchen in der Biographie ebenfalls nähere Angaben zu finden sind. Dissen trug sich in jenen Jahren mit einem „größeren Buche über die Odyssee" (Zimmermann, Ungedruckte Briefe S. 44). Der obige Text folgt der Kehrbachschen Ausgabe.

da das Interesse der Kinder, welche gleichsam mit eignen Augen alles beschauen wollen, Fragen jeder Art hervortreibt. Endlich konnte mir nichts erwünschter sein, als die Art, wie Herr Dissen sich der sämtlichen pädagogischen Gesichtspunkte, die hier zugleich genommen werden müssen, bemächtigte, und den daraus entstehenden Forderungen von allen Seiten Genüge zu leisten suchte. Ihm war es auf den ersten Blick klar, daß, wenn die Pädagogik sich an die Philologie wendet, um sich von dieser einige Gefälligkeiten zu erbitten, sie alsdann solche Gefälligkeiten erwartet, die sie nach ihren eignen Gesetzen benutzen kann, nicht aber Zudringlichkeiten, wie man deren von eiteln Ratgebern zu leiden hat, die nur sich selbst hören, und über der Masse ihrer Weisheit ganz vergessen, weshalb sie eigentlich gefragt wurden. — Wir werden jetzt wieder mit so vielen unbestimmten Anpreisungen der Alten überschwemmt, — mit so vielen Äußerungen einer von den Leiden des Tages herrührenden, übeln Laune, die sich durch das undankbarste Schelten auf die pädagogischen Bemühungen der verflossenen Dezennien Luft zu machen sucht, — daß man mir verzeihen muß, wenn ich nicht eben bei einem jeden die Schärfe der Begriffe voraussetze, die Herr Dissen von seinem Leser verlangt; und wenn ich nicht für überflüssig halte, hier noch einmal zu entwickeln, was eigentlich mit der Behauptung gemeint sei: man müsse, beim erziehenden Unterricht, das Studium der Alten von den Griechen, das Studium der Griechen aber von der Odyssee anfangen.

3. Zuerst von dem, was nicht damit gemeint ist. — Denken wir uns eine Lehranstalt wie etwa die Schul-Pforte. Solche, ganz eigentliche Lehranstalten, sind anzusehn als Konservatorien gewisser bestimmter Studien, die dort in größter Vollkommenheit getrieben werden sollen. Jeder Staat sollte einige wenige dergleichen Konservatorien stiften und pflegen; und zwar nicht alle von einerlei Art, sondern neben der Schulpforte etwa eine polytechnische Schule, in welcher Mathematik eben so sehr, als in jener alte Sprachen, den Hauptstamm der Studien bilden würde. Woher müssen dergleichen Anstalten die Gesetze der Lehrmethode nehmen? Offenbar aus der Natur der Wissenschaft, der sie gewidmet sind. Wer soll in der Schulpforte die Gesetze diktieren? Niemand als der Philolog. Dieser mag überlegen, ob man vom Lateinischen? ob man mit einer Chrestomathie? anfangen müsse, um Lateinisch und Griechisch aufs beste zu lehren. Vielleicht! Die Pädagogik wenigstens (welche für ihre eigene Sphäre diese Fragen verneint) hat hier keine Stimme; die Gesetze des er-

---

2. Bei den unbestimmten Anpreisungen der Alten und der Undankbarkeit gegen frühere pädagogische Bestrebungen schwebt Herbart Niethammers Streit gegen die Philanthropisten vor (1808).

ziehenden Unterrichts gelten hier nichts; es giebt hier nicht Zöglinge, sondern Lehrlinge, und zwar Lehrlinge einer gewissen bestimmten Wissenschaft. Sollen denn diese Lehrlinge nicht erzogen werden? Das ist Sache der Eltern und Vormünder. Man wird sie regieren; man wird sie hüten, daß sie nicht stehlen, nicht lügen, ihre Gesundheit nicht verschwenden. Das alles heißt noch nicht erziehen im strengen Sinne.

4. Wenn die eigentliche Erziehung, wenn der echte erziehende Unterricht, der in seiner ganzen Vollkommenheit nur von Hauslehrern im Schoße der Familie kann geleistet werden,* — sich an die Mathematik wendet, um, von ihr unterstützt, wiewohl von ihr nicht allein geleitet, das spekulative Interesse desto glücklicher zu beleben: so will er darum nicht einen Mathematiker bilden, sondern einen Menschen, der Mathematik zu schätzen wisse, und der zu rechter Zeit mit Leichtigkeit sich bei den Mathematikern Rats erholen könne. Desgleichen, wenn die eigentliche Erziehung sich an die Philologie wendet, um, von ihr unterstützt, wiewohl nicht von ihr allein geleitet, die Teilnahme an Allem, was menschlich ist, desto reicher auszubilden: so will sie darum nicht einen Rektor, oder professor eloquentiae mit allen grammatischen Kenntnissen, mit allen den Vorteilen, welche die Vergleichung vieler Sprachen gewährt, ausstatten; aber einen Mann will sie entwickeln, dem die Vorzeit ein klares Bild gegeben habe, das in seinem Herzen wohne, und das ihm helfe, die Gegenwart leichter zu tragen und richtiger zu behandeln. Indem nun die Erziehung hiebei ihren eignen Gesetzen folgt, — welche schlechterdings verbieten, irgend eine mögliche Erziehungsmaßregel als etwas Einzelnes zu betrachten und zu würdigen, — welche schlechterdings und zu allererst dies fordern, daß man bei jeder einzelnen Erziehungsmaßregel zugleich alle andre, und die Zusammenwirkung aus allen, so bestimmt als möglich, nicht bloß durch Begriffe denke, sondern auch ihrer Größe nach ermesse und erwäge: indem also die Erziehung aus der umfassenden Betrachtung der verschiedenen Arten und Stufen des menschlichen Interesse die Anweisung nimmt, welche Wissenschaften, und wie dieselben zu Hilfe gerufen werden müssen: thut sie darauf Verzicht, aus jeder einzelnen Wissenschaft den ganzen Gewinn zu ziehn, welcher den eigentümlichen Lohn dessen ausmacht, der sich ganz, und als Virtuose, derselben widmet; — rechnet sie aber auch darauf, die helfende Wissenschaft,

* Die gewöhnlichen Schulen und Gymnasien sind Lehr- und Erziehungsanstalten zugleich; auf ihnen muß man eine Zusammensetzung aus heterogenen Elementen dulden. Aber die Zusammensetzung darf nicht Mischung werden; jeder Teil des Gefüges muß für sich rein bleiben von dem andern. Schon daraus folgt die Notwendigkeit verschiedener Unterrichtsweisen auf derselben Schule. Aber es kommt noch mehreres hinzu, was hier zu weitläuftig wäre. — Anm. Herbarts.

sofern sie nur hilft, und zwar der Erziehung hilft, verzichte auf diejenigen Lehrformen, welche den pädagogischen Zwecken widerstreben würden. Es widerstrebt aber den pädagogischen Zwecken, wenn das Lateinische der großen Mehrzahl derer, die nicht Philologen von Profession zu werden bestimmt sind, so beigebracht wird, wie man es vielleicht mit denen betreiben muß, zu deren vornehmsten Pflichten es dereinst gehören wird, diese einmal recipierte gelehrte Sprache mit vollkommener Leichtigkeit und Reinheit zu sprechen. Hingegen fordern die pädagogischen Zwecke, daß der Hauptstamm aller europäischen Kultur, der im hellenischen Lande erwuchs, in seiner geraden und natürlichen Richtung in den Gemütern aller derer sich erhebe, welche die Gebildeten der Nation zu heißen, und die öffentliche Meinung vorzugsweise zu bestimmen Anspruch machen. Diese alle, so viele ihrer sind, müssen gehütet werden, daß sie nicht von der jedesmaligen Gegenwart, oder auch von Trugbildern einer entstellten Vergangenheit, ja selbst von einzelnen glänzenden Phänomenen der Vorzeit sich fortreißen lassen. Früh muß ihre Seele wurzeln in derjenigen Vorwelt, von der es einen kontinuierlichen Fortschritt giebt bis zur Gegenwart; allmählich aufwachsend mit der Vorwelt müssen sie an bestimmten Stellen auch dasjenige Fremdartige (z. B. einiges Orientalische und einiges Altdeutsche) antreffen, was hinzugekommen ist, ohne die Hauptrichtung des Fortgangs zu bestimmen, und was eben deshalb nicht die Hilfsmittel einer kontinuierlichen Bildung hergeben kann. Wie aber nie der Mensch in die Zeit einsinken soll, so soll auch das Urteil des Knaben und des Jünglings über den Zeiten schweben, mit denen er fortschreitet; eben zum Fortschreiten soll er sich getrieben fühlen, durch das Urteil, welches ihm bei jedem Punkte sagt, hier könne die Menschheit nicht stehn bleiben. Damit dies Urteil möglich sei, muß der Gegenstand der Betrachtung weder zu hoch noch zu tief stehn. Zu tief steht er, wenn Jünglinge, die schon in der heutigen Kulturwelt vorwärts streben, in Ithaka und vor Troja aufgehalten werden; zu hoch steht er, wenn Knaben, die in den tumultuarischen Volksversammlungen der Ithakenser einen ähnlichen Geist, wie in den höchst ernsthaften Beratschlagungen ihrer eignen Spiele, verspüren würden, schon mit dem Miltiades und Themistokles Athen verteidigen, und bald darauf, ohne sich auf dem natürlichen Wege in politisches Interesse hineingefunden zu haben, für oder wider das Volk und den Senat von

4. Der natürliche Weg, in politisches Interesse sich hineinzufinden, ist für Herbart die Fortführung der griechischen Studien bis zu Platos Republik, welche er zum Abschlusse der höheren Studien fast als unentbehrlich ansieht. Dissen sagt auch in seiner Schrift, welche Herbart mit dieser Vorrede einführt (S. 18 bei Kehrbach): „Endlich der Gipfel von allem ist die Republik [des Platon], der Punkt, wo der Zögling ernstlicher anfängt, die bessere Verfassung zu suchen.“

Rom Partei nehmen sollen. Bei solchen Verwirrungen muß der Knabe, muß selbst der Jüngling auf klare Bilder der Vorwelt Verzicht thun; und der Mann, will er endlich noch dahin gelangen, muß unter gelehrten Studien den Geschäften der Gegenwart sich entziehn.

5. Daß nun unter der Odyssee nur der Anfangspunkt eines weiter fortzusetzenden Geschäftes, nur der Anknüpfungspunkt für einen Hauptfaden — nicht eines jeden, sondern nur des erziehenden Unterrichts, und nur für einen Hauptfaden dieses Unterrichts, neben welchem noch andere Fäden für sich fortgesponnen werden müssen, — daß also unter der früheren Lektüre der Odyssee nicht etwa irgend ein pädagogisches Universalmittel verstanden werde: dies wird um so mehr einleuchten, da hiebei eine bestimmte Zeit des Knabenalters, die nicht schon versäumt sein darf, da überdies eine genau abgemessene Behandlung und Führung dieses Unterrichts nach allen pädagogischen Hauptbegriffen zugleich unnachläßlich vorausgesetzt wird. Man klage also immerhin, wenn man will, über die Schwierigkeit der Ausführung. Herrn Dissens Schrift wird dieselben aufdecken, indem sie ihnen abzuhelfen sucht. Man betrachte immerhin das Verhältnis zwischen dem kleinen Anfange, und dem weiten Fortgange, den die Aufgabe fodert. Allerdings wird eine Menge von Hilfsschriften nötig sein, um durch das ganze Altertum den Weg zu weisen. Jedoch alle diese Hilfsschriften, worauf werden sie sich gründen? Auf der einen Seite auf den philologischen und historischen Kenntnissen; diese aber sind im Besitz unserer Philologen und Historiker, und was darin noch der fernern Läuterung bedarf, wird dem Pädagogen noch lange keinen wesentlichen Mangel fühlbar machen. Auf der andern Seite auf den pädagogischen Hauptbegriffen. Diese, wenn sie einmal richtig bestimmt sind, müssen sich durch die sämtlichen Hilfsschriften hindurch gleich bleiben; — diejenigen, welche hier dafür angenommen sind, liegen in meiner allgemeinen Pädagogik teils zur öffentlichen Kritik bereit, von der ich in der That wünsche, sie möchte einmal einen Anfang gewinnen; teils sind sie meiner eignen fernern Nachforschung unterworfen; teils erwarten sie Bestätigung und Berichtigung von denjenigen Erziehern, die nach denselben ihr Werk zu treiben angefangen haben.

6. Auf meine Pädagogik mich zu berufen, war hier unvermeidlich; nicht bloß weil alles bisher Gesagte dort seine Haltung sucht, sondern besonders darum, weil Herr Dissen an einen Erzieher schrieb, bei dem er die vertraute Kenntnis jener Hauptbegriffe, so wie sie von mir bestimmt sind, voraussetzen konnte. Dem Leser werden einige Nachweisungen behilflich sein können, die ich beigefügt habe.

5. Die öffentliche Kritik nahm erst spät Stellung zu Herbarts Allgemeiner Pädagogik. Vgl. die einleitende Bemerkung zu dem Buche im ersten Bande.

VII.

Über Erziehung

unter öffentlicher Mitwirkung.

Vorgelesen in der königlichen Deutschen Gesellschaft zu Königsberg den 5. Dec. 1810.*

---

* Dazu bemerkt Herbart am Rande: „Vorgelesen zur Anregung des Gesprächs, nicht um den Gegenstand erschöpfend abzuhandeln."

Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung.

1. Einladend und scheinbar groß ist der Gedanke, die Jugend einer Nation in größern Massen unter einer gemeinschaftlichen Disziplin heranwachsen zu lassen. Frühzeitig verbrüdert, durch gemeinsame Bildung gleich bestimmt, werden sie in den bürgerlichen Verein die echte gesellige Stimmung mitbringen. Der Staat wird in der Schule keimen; Verbesserung der Schulen ist die Verbesserung der Erziehung und der Völker.

2. So haben Männer gesehen, die mit eben so viel Gemüt, als Geist, ein langes Leben der steten Aufmerksamkeit auf die Bedürfnisse der Nationen gewidmet hatten. In diesem Punkte begegnen sich Alte und Neue; Xenophon und Plutarch, einstimmig mit Fichten und Pestalozzi, rühmen uns Gesetzgebungen, deren Grundlage eine öffentliche Erziehung ausmachte.

3. Ich wage es, darüber meine Meinung vorzutragen. Ich hoffe dies ohne Unbescheidenheit zu können. Man traut mir zu, so darf ich glauben, daß weder die Gefühle, noch die Gründe mir fremd sind, von denen jene Meinung getragen wird; was ich aus genauerer Ansicht der Pädagogik, in ihrem mannigfaltigen Detail, darüber zu sagen habe, dies wird vielleicht einen passenden Stoff darbieten, um die Aufmerksamkeit zu benutzen, womit diese Versammlung mich heute zu beehren versprochen hat.

Dieser Vortrag wurde aus Herbarts Nachlasse zuerst veröffentlicht von Hartenstein in den Kleineren Schriften Bd. I S. 299 ff. und dann in der Gesamtausgabe Bd. XI S. 367 ff.; bei Kehrbach III S. 73—82 (nach der Handschrift). Kehrbachs Text ist dem Obigen zu Grunde gelegt. — Absatz 13 zeigt deutlich die Absicht Herbarts, nach den großen Hoffnungen, welche gewisse Erziehungssysteme zu erwecken gewußt, und nach den großen Verheißungen einer besseren Zukunft für Staaten und Nationen, welche solche Systeme durchführen würden, wieder zu den gemäßigteren Anschauungen zurückzuleiten, welche schon der Umstand empfiehlt, daß die Erziehung es immer mit Individualitäten zu thun hat. Vgl. Allg. Pädag. I, 2, Abs. 18. „Die philosophische Grundlage", schreibt Herbart in einem Briefe v. J. 1812, „müssen wir bessern, dann bessert sich jeder selbst seine Pädagogik." — Herbart kommt auf den Gedanken seiner Schrift zurück in der Allg. Pädag. II, 5, 57.

4. Treten wir noch nicht gleich in die Pädagogik hinein; lassen Sie uns, nachgiebig gegen die fremde Meinung, gleich jenen Männern, zuerst vom Staate aus auf die Schule hinunter schauen, wohl wissend zwar, das dies keineswegs die rechte Art ist, das Bedürfnis und die Möglichkeit der Erziehung zu erforschen. Denn niemals lernt derjenige eine Sache recht kennen, der damit anfängt, sie als Mittel zu etwas anderem zu betrachten; und eben so wenig verstehn diejenigen sich auf Erziehung, die, nachdem sie lange vorher mit staatskünstlerischen Theorien und frommen Wünschen sich getragen hatten, nun endlich aus Verzweiflung die Pädagogik — nicht etwan zu Hilfe rufen, — nein! eine neue Pädagogik erfinden wollen, so wie sie sein müßte, und müßte sein können, um für jene politischen Theorien einen Strebepfeiler abzugeben. Aus Nachgiebigkeit aber begebe ich für einen Augenblick mich selbst auf diesem verkehrten Weg; ich suche also mit andern eine Pädagogik im Dienst des Staats; versteht sich für den Staat, wie er sein sollte, nicht wie etwa ein wirklicher Staat mag beschaffen sein.

5. Soll nun diese Art von Betrachtungen angestellt werden, so ist Platon der allererste, welchen zu nennen sich gebührt. Platon, der Ideenlehrer, hat seine Idee vom Staate so hoch gestellt, daß vieles zwar übrig bleibt hinzuzufügen und zu berichtigen, niemanden aber es möglich ist, seinen Grundgedanken zu übersliegen. — Gleichwohl fängt dieser begeisterte Mann höchst besonnenerweise damit an, umständlich von der Teilung der Arbeiten im Staate zu reden, von den verschiedenen Gewerben, von der Verschiedenheit der Lebensarten, die dadurch notwendig werde, ja von der Verschiedenheit der Ausbildung, die zu diesen verschiedenen Lebensarten gehöre. Hiemit verbindet er die Betrachtung der verschiedenen Naturanlagen; nach seiner Vorschrift soll jeder diejenige Bildung erhalten, wofür seine Anlage paßt. Vernachlässigung dieser Vorschrift ist nach ihm die furchtbarste, ja die einzig furchtbare Ursache alles politischen Unheils. Er rechnet nur auf eine geringe Zahl der glücklichen Naturen, die einer feinern Bildung — der Musik, wie er sich ausdrückt, — fähig sein werden. Und noch viel geringer denkt er sich die Zahl derer, welche man in die wahre Weisheit, die zugleich Metaphysik, Mathematik und Regierungsweisheit ist, werde einweihen können. Von Volksbildung ist in der ganzen platonischen Republik gar keine Rede, aber ein großer Teil des Werks ist der Erziehung der Auserwählten gewidmet, welche für die Gewerbe zu gut sind, und denen dagegen der Staat soll anvertraut werden.

6. Dies gänzliche Schweigen von der Bildung des Volks ist unleugbar ein Fehler, der wahrscheinlich nicht vollends so groß wäre,

---

4. Nun endlich aus Verzweiflung . . . Lesart Hartensteins statt des Handschriftlichen „und endlich".

hätte Platon mehr, als die großen Hauptzüge des Gemäldes kräftig entwerfen wollen; denn die Auszeichnung mangelt allenthalben. Aber das Hinweisen auf die Teilung der Lebensarten, und der Schluß von da auf die Verschiedenheit der Erziehung ist ganz wesentlich, und unvermeidlich, sobald jemand mit voller Besonnenheit von der Politik herkommend, in die Pädagogik hineingeht. Nicht bloß in den wirklichen Staaten, sondern recht eigentlich in der Idee des Staats, wie er sein sollte, kommt es darauf an, sich das richtige Zusammenwirken vieler und verschiedener zu der Verwaltung und Kultur deutlich zu denken. Wer dies verfehlte, der müßte wohl in die Rousseauschen Träume versunken sein, die nicht etwa deshalb Träume sind, weil sie sich nicht ausführen lassen, sondern deshalb, weil sie nicht ausgeführt werden sollen und dürfen. Denn Rousseaus Freiheit und Gleichheit ist gleiche Willkür aller; Platons Ungleichheit ist Unterordnung aller unter Vernunft und Pflicht.

7. Es mögen demnach die Freunde der Volksbildung mir ja nicht zürnen, wenn ich behaupte, der Weg von der Politik in die Pädagogik sei ein verkehrter Weg. Auf diesem Weg kann nichts anders gefunden werden, als eine immer feinere und genauere Unterscheidung dessen, was jeder werde leisten können und worauf eben deshalb seine besondere Bildung solle gerichtet werden. Der Staat ist zwar Eins, aber eine Einheit der Zusammenwirkung möglichst verschiedener Elemente. Und so würde er zwar Schulen nötig haben, aber sehr mancherlei verschiedene Schulen; auf diesen Schulen aber eben so viele verschiedene Verbrüderungen, einen eben so mannigfaltigen Stil der Schulfreundschaften; also eine verfrühte Trennung der Kinderwelt durch die Trennungen im Staate, eine voreilige Bezeichnung von Gegensätzen unter Menschen und Menschen, statt der gewünschten Vereinigung und Gleichförmigkeit. Die Folge dieser Trennungen kann keine andre sein, als daß die Heranwachsenden, die sich abgesondert fühlen von den anders Gebildeten, nun ihr Erlerntes zu Markte zu bringen, um es so teuer als möglich zu verkaufen, gegen den Gewinn, den sie aus der Thätigkeit der andern zu ziehen hoffen. So läuft die vom Staate aus geordnete Erziehung am Ende dem Staate selbst zuwider, während die rechte Erziehung, die sich um den Staat nicht bekümmert, die gar nicht von politischen Interessen begeistert ist, gar nicht einen für die andern, sondern jeden nur für sich selbst bilden will, eben darum dem Staate aufs beste vorarbeitet, weil sie die ohnehin verschiedenen

6. Hartenstein schreibt im ersten Satze: „Der wahrscheinlich nicht vollends so groß geworden wäre“ . . — Verwaltung und Kultur sind hier verstanden, wie Herbart sie in seiner praktischen Philosophie versteht, wo „Verwaltungssystem“ und „Kultursystem“ Bethätigungen der dritten und vierten sozialethischen Idee (Wohlwollen und Vollkommenheit) sind.

Individualitäten in so weit gleichförmig bildet, daß sie sich in den Jahren der Reife einander anschließen können.

8. Weit milder in jeder Hinsicht fällt also das Resultat aus, wenn wir die Pädagogik, wie sich's ohnehin gebührt, auf ihre eignen Füße stellen; wenn wir sie ansehn als die Wohlthäterin der Einzelnen, deren jeder ihrer Hilfe bedarf, um das zu werden, was er einmal wünschen wird, geworden zu sein. Alsdann aber verschwinden uns sogleich die Schulen; es verschwindet die frühzeitige Zusammenhäufung der Kinder; denn jedes Individuum bedarf der Erziehung für sich, und darum kann die Erziehung nicht wie in einer Fabrik arbeiten; sie muß jeden Einzelnen vornehmen. Oder, wenn gleichwohl die Schulen bleiben, so bleiben sie als das, was sie sind, nämlich als Nothilfen, weil es so viele Zöglinge giebt, und so wenige Erzieher. Bleibt nun aber auch das Übel, daß nicht einmal diese wenigen Erzieher zugleich Schullehrer sind, daß vielmehr die Schullehrer bloß nach Kenntnissen und nach derjenigen Art von Lehrgeschicklichkeit geschätzt und ausgesucht werden, die das Einzelne mitteilt, ohne sich um seine pädagogische Zusammenwirkung mit dem Übrigen zu bekümmern, — alsdann freilich sind die Schulen nicht einmal Nothilfen, sondern sie treten in völligen Gegensatz gegen die Erziehung, und sinken eben dadurch völlig zur alltäglichen Gemeinheit herab.

9. Sollen wir nun, um solchem Übel zu wehren, um die Pädagogik ganz in ihre Rechte einzusetzen, vielleicht jenen verkehrten Gang wieder umkehren? Sollen wir von der Pädagogik in die Politik hinübergehn, sollen wir alle zur guten Erziehung gehörigen Hilfsmittel von den Staatsmännern fordern? Die nächste Antwort, die wir erhalten würden, läßt sich voraussehn. Der Staat sorgt zuerst für die jetzige Generation der Erwachsenen; er sorgt für sich selbst, er hat genug Arbeit, genug Aufwand nötig, um nur ganz Staat zu sein. Will die Pädagogik kein Gesetz von der Politik annehmen, so läßt sich noch weniger die Politik der Pädagogik unterordnen. Sollte der Staat vom Notwendigen noch etwas übrig behalten, so will er dies Übrige der Erziehung wohl als milde Gabe spenden. — Eine Antwort, gegen die sich selbst von seiten der Idee des Staats nicht viel einwenden läßt. Denn diese Idee weiß nicht einmal davon, daß die Menschen nur allmählich heranwachsen, daß sie der Erziehung bedürfen, um vernünftige Menschen zu werden; die Idee des Staats setzt vorhandene und fertige Vernunftwesen voraus; diesen bezeichnet sie die rechte Art ihrer Gesellung; sie ist darin genau und streng; sie macht es den Menschen gar nicht leicht, sondern nimmt alle Kräfte in Anspruch

9. Daß der wahre und vollkommene Staat unter den Erwachsenen ... Bei Kehrbach fehlen die drei letzten Worte.

schon dazu, damit der wahre und vollkommene Staat unter den Erwachsenen entstehe und beharre. — Die Staatsmänner aber würden vielleicht noch mehr antworten, als nur jenes; und dieses Mehr mit eben so gutem Grunde, als das erstere. „Wollt ihr denn uns," könnten sie sagen, „uns, die wir alles Einzelne unter allgemeine Regeln beugen, uns, die wir den vorgeschriebenen Formen die Herrschaft sichern, die wir eine Form höchstens darum verlassen, um eine neue Form an deren Stelle zu setzen; die wir keine Selbständigkeit anerkennen, als nur in dem Ganzen, und in jedem Teile nur einen Ausdruck des Ganzen, oder ein Mittel zum Ganzen erblicken; — uns wollt ihr den weichsten aller Stoffe, das menschliche Kind, zur Ausbildung empfehlen? zur langsamen, durch kaum unterscheidbare Stufen fortgehenden, durch die zarteste Liebe allein und durch den feinsten Kunstsinn möglichen Ausbildung? Wir dachten doch, ihr hättet einen kläreren Begriff von einer Kunst, und von einer künstlerischen Sorgfalt! Wollt ihr nicht etwa auch uns fürs Gedeihen der Musik und der Plastik und der Dichtkunst verantwortlich machen? Wie freilich manche gethan haben, vergessend, daß der Künstler geboren wird, und daß die Gunst ihm zwar nötig, aber zugleich gefährlich wird. Eine zu helle und zu warme Sonne vertragen die Musen nicht wohl; ein leichtes Obdach gegen Frost und Regen mögen wir ihnen wohl bewirken. Und so wie wir für alle Künstler sorgen, also auch würden wir gern für den Erziehungskünstler sorgen, erschiene uns einer, der von echter Begeisterung deutliche Proben in vollendeten Werken vorzeigen könnte."

10. Redeten so die Staatsmänner, so würden sie gerade an den Hauptpunkt erinnern, von dem das Heil der Erziehung abhängt. Daran, daß die Kunst des Erziehens einen Künstler fordert, nicht einen Staatsmann, nicht einen Gelehrten, nicht einmal das Gefühl eines Vaters. Widerspenstig gegen diese Forderung ist zwar nicht der Staat, nicht die Wissenschaft, nicht das Familienband; aber widerspenstig stemmt sich dagegen die Einbildung derjenigen Menschen, die da meinen, Erzieher zu sein, weil sie Väter sind oder Mütter, Pädagogik zu verstehn, weil sie Gelehrte sind, der Pädagogik gebieten zu können, weil sie Staatsmänner sind! Diesem verderblichen Wahn, was soll man ihm entgegensetzen? Was, wenn es nicht hinreicht, zu erinnern an die genaue Kenntnis der menschlichen Natur, nicht in ihrer gewöhnlichen Beschränktheit und Verdorbenheit; sondern in ihrer ursprünglichen, unendlichen Bildsamkeit? An die Durchforschung aller Verhältnisse des mannigfaltigen Wissens zu den verschiedenen Interessen des Menschen? An die Beurteilung der höchst verschiedenartigen und vielfältigen Bedingungen, unter denen die Charakterbildung, insbesondere die sittliche Charakterbildung, steht? Denn so vielfältig und so ver-

steckt sind diese Bedingungen, daß sie eben deshalb den Schein veranlassen, als wäre ein inneres oder ein äußeres Übersinnliches, Freiheit oder Gnadenwahl, was, eingreifend in die Sinnenwelt, die Erscheinung der Tugend oder der Bosheit vor unsre Augen stelle. Alles dieses muß dem Erzieher geläufig sein, und damit muß er noch den feinsten Beobachtungsgeist, die engste Anschließung an das Individuum verbinden. Wer wird dieses fordern oder erwarten von dem Vater, weil er Vater ist? von den Gelehrten, von den Staatsmännern, insofern sie Gelehrte sind und Staatsmänner?

11. Eigne Talente, eigne Gelegenheiten, eigne Übungen und einen eignen Platz in der menschlichen Gesellschaft braucht der Erziehungskünstler. Seiner aber bedürfen so viele Menschen, als es Väter giebt, und Mütter, die ihre Kinder lieben, und als es Waisen giebt, die weder Vater noch Mutter haben. Möchte man nun dieses anerkennen! Möchte man, statt des schädlichen Selbstvertrauens, lieber behaupten, es habe noch keiner unter den Menschen Pädagogik, diese tiefe Wissenschaft, Erziehungskunst, diese schwer und nie auszulernende Kunst, wirklich verstanden. Durch eine solche Behauptung würde sich gereizt fühlen, wer von der Pädagogik etwas, und ein wenig mehr als die andern, zu verstehn meint, gereizt und getrieben zu dem Versuche, dies Wenige allmählich so weit auszudehnen, bis sich leibliche und nicht unkenntliche, praktische Resultate dadurch hervorbringen ließen.

12. Hätte man aber die Erziehung als Kunst, und als Kunst in dem höchsten Sinne des Worts, hätte man die Pädagogik als Wissenschaft, einmal wirklich begriffen, und anerkannt: dann ergäbe sich sogleich, was dafür der Staat zu thun habe. Der Staat, der die künstlerische Kraft nicht schaffen kann, der kann sie gleichwohl in eine angemessene Wirkungssphäre setzen. Diese Wirkungssphäre braucht nicht sehr groß zu sein. Wäre sie das, so würde die darin wirkende Kraft andern ähnlichen Kräften den Raum beengen, ja sie selbst würde sich in vergeblichen Versuchen, den allzuweiten Raum auszufüllen, erschöpfen und verderben. Für manche Erzieher, die, ohne Sinn für die Grenzen eines Kunstwerks, ins Große wirken, ohne Kenntnis des bürgerlichen Vereins Nationen umschaffen wollten, für diese ist hie und da viel gethan worden. So war es der Fall bei Basedow und seinem übergroßen philanthropischen Plane. Dagegen hat man für Pestalozzi

---

10. Freiheit setzen die Transscendentalphilosophen, die göttliche Gnadenwahl die Theologen voraus für die Möglichkeit der Tugend; sie entdecken die versteckten Bedingungen nicht, unter denen ein sittlicher Charakter gebildet werden kann.

12. Pestalozzi wird nach den Mängeln beurteilt, welche Herbart dem ABC der Anschauung desselben glaubte vorwerfen zu müssen. S. oben die „Nachschrift zur zweiten Auflage von: Pestalozzis Idee u. s. w.“

so ziemlich in dem rechten Maße gesorgt, indem man ihm ein Institut möglich machte, worin er für seine Person nicht nur, sondern auch für seine Gehilfen, Spielraum fand. Bei größerer Begünstigung möchte wohl über der Lust, die Wirkung ins Große zu treiben, der Künstlersinn noch mehr zurückgetreten sein, als es ohnehin schon geschehn ist. — Arbeit und Brot, und den nötigen Apparat, das braucht jeder Künstler, das braucht auch der Erzieher, ohne Überfluß an Genuß und Ehre. Das brauchen aber alle die, in welchen der künstlerische Trieb sich regt; so wie der Staat sie alle gebraucht; denn es kann nicht mehr Erziehung im Staate geben, als erziehende Geisteskraft vorhanden ist, und an dieser haben wir noch lange nicht genug, vielweniger mehr als genug.

13. Wird aber gefragt nach den Kennzeichen und Proben dieser künstlerischen Kraft, so liegt allerdings die erste aller Proben in der Begeisterung und Anstrengung, womit jemand arbeitet, in Vergessenheit seiner selbst und des zu erwartenden Lohns. Dann aber fragt sich's auch nach der künstlerischen Selbstbeherrschung, die, wenn das Allzukleine mit Recht verschmäht war, doch auch das Allzugroße sich zu versagen wisse. Wir suchen die höchsten Meister in der Plastik nicht unter denen, die kleine Figürchen in Alabaster schnitzen; wir würden aber auch das nicht als Probe der Meisterschaft ansehn, wenn jemand einen nicht zu übersehenden Koloß zu fertigen unternähme. So verstößt Rousseau gegen den pädagogischen Takt, indem er einen Mann darstellt, der zwanzig Jahre der Bildung des einzigen Emil aufopfert; aber auch diejenigen machen ihren feinern Sinn verdächtig, die sich nur in großen Instituten gefallen, und lieber viele, als ausgebildete Zöglinge um sich sehen wollen. Zwar auch diesen gebührt Unterstützung, sie können leidlich gute, wenn schon rohe Arbeit, fertigen, und bei der Größe des Bedürfnisses muß man die Menge der Leistungen als Empfehlung gelten lassen. Aber der Preis gehört nicht ihnen; sondern vielmehr solchen, welche, ganz im kleinen anfangend, nur mit ihren Kräften ihre Sphäre ausdehnen wollen.

14. Seine eigentliche Schule macht der Erzieher als Hauslehrer, für einen, oder zwei Zöglinge von beinahe gleichem Alter. Wer pädagogischen Künstlerberuf hat, dem muß es in dem kleinen, dunkeln Raume, in welchem er vielleicht anfangs sich eingeschlossen fühlt, bald so hell und so weit werden, daß er darin die ganze Pädagogik findet, mit allen ihren Rücksichten und Bedingungen, welchen Genüge zu leisten eine wahrhaft unermeßliche Arbeit ist. Sei er noch so gelehrt, der Kreis seines Wissens muß ihm verschwinden gegen all das Wissen, worunter er zu wählen haben sollte, um für seinen Zögling das an=

13. Rousseau. Vgl. Allg. Pädag. Einl. Abs. 3.

gemessenste auszuheben. Sei er stark und biegsam zugleich; dennoch muß ihm die Stärke und die Biegsamkeit, die er nötig hätte, um die verschiedenen Stimmungen seines Anvertrauten vollkommen zu beherrschen und zu schonen, idealisch erscheinen. Das Haus mit allen seinen Verhältnissen und Umgebungen muß ihm unendlich schätzbar werden, sofern es hilfreich mitwirkt, und was an der Mitwirkung fehlt, das muß er vermissen, um es herbeiwünschen zu lernen.

15. So beginnt die Bildung des echten Erziehers; und von hieraus würde sie in gerader Richtung fortlaufen, ja in der That bei so vielen talentvollen jungen Männern, die sich unter den Hauslehrern befunden haben und noch befinden mögen, fortgelaufen sein, — wäre nur auf diesem Wege ein Ziel zu sehn, welches den Eifer spornen, welches auch nur einer mäßigen Anstrengung wert scheinen könnte. Aber was wird aus unsern Hauslehrern? Welche Aussicht ist ihnen offen? Welche Hoffnung, — nicht etwa auf ein Auskommen, auf eine anständige gesellschaftliche Existenz, denn daran fehlt es nicht, — sondern welche Hoffnung eines pädagogischen Wirkungskreises, worin sie die vorgeübte Kunst und Kraft des Erziehers nun ferner und schöner gebrauchen könnten? Sollen sie Schulmänner werden? Aber die Schule erweitert nicht, sondern verengt vielmehr die pädagogische Thätigkeit; sie versagt die Anschließung an Individuen; denn die Schüler erscheinen massenweise in gewissen Stunden; sie versagt den Gebrauch mannigfaltiger Kenntnisse, denn der Lektionsplan schreibt dem einzelnen Lehrer ein paar Fächer vor, worin er zu unterrichten hat; sie macht die feinere Führung unmöglich, denn sie erfordert Wachsamkeit und Strenge gegen so viele, die auf allen Fall in Ordnung gehalten werden müssen.

16. Darum nun gerade, weil für die Meister in der pädagogischen Kunst kein Platz vorhanden ist, hält es schwer, daß diese Meisterschaft entstehe. Es ist zwar nicht zu leugnen, daß ein hoher Grad von Energie vieler Künstler endlich solche Plätze zu erschaffen pflegt; — doch nur wenn sie eine Umgebung finden, die ihre Werke zu schätzen weiß. Es ist ferner nicht zu leugnen, daß die Schulämter einen viel bessern Spielraum, als bisher gewöhnlich, für pädagogisches Wirken darbieten könnten, wenn die ganze Schuleinrichtung darauf hinarbeitete, und wenn das Publikum der Schule sie gehörig unterstützte. Aber dies alles setzt einen allgemein verbreiteten pädagogischen Geist schon voraus, der nicht eher entstehen wird, als bis die Kunst in ihrem wahren Glanze, d. h. in ihren Werken hervortritt, und eben dazu suchten wir die Bedingungen.

17. Ich habe oft, und seit Jahren darüber nachgedacht, was für ein Standpunkt das sein müßte, auf den ein geübter, ausgebildeter Erzieher nach überstandnen Lehrjahren sich sollte stellen können, um

ganz seiner Kunst zu leben. Was für ein Standpunkt, den zu erringen die jungen Hauslehrer, die selbst noch in der Vorschule sind, sich beeifern könnten. Was für eine Lage, in welcher die feine Behandlung der Individuen nicht durch große Haufen von Knaben erdrückt, die Benutzung eines mannigfaltigen Wissens nicht durch vorgeschriebene Lehrpläne beschränkt, aber die Vielwisserei, welche man den Hauslehrern anzumuten pflegt, erlassen, und für gründliches Studium einzelner Fächer, durch gelehrte Kenner dieser Fächer gehörig gesorgt würde. Was für ein mittleres Verhältnis zwischen dem des Hauslehrers, der, unbemerkt vom Staat, nur dem Hause gehört, und dem des Schulmannes, der allzu entfernt von den Familien, und allzu bestimmt verantwortlich gegen den Staat, über der öffentlichen Persönlichkeit die Freiheit des Künstlerlebens eingebüßt hat.

18. Zwischen dem Staat und dem Hause stehen die Städte, die kleinern Kommunen, die sich unmittelbar aus den Familien zusammensetzen, und die, zusammengenommen, wieder den Körper des Staates ausmachen. An diese habe ich mich in Gedanken gewendet. Ungefähr wie in einer Kommune die Ärzte leben, die man in Häuser ruft, weil man die Not kennt, der sie Hilfe verheißen, so würden in den Städten auch Erzieher gefunden werden, die man allenfalls in die Häuser zu kommen einlüde, wofern man die Not einer falschgerichteten jugendlichen Fortbildung besser zu beurteilen wüßte. Nur nicht so desultorisch würde das Geschäft dieser Erzieher sein, wie das der Ärzte; etwas regelmäßiger und stetiger, — oder etwa so wie bei langwierigen, wenn schon nicht mit plötzlicher Gefahr verbundenen Krankheiten, der Besuch des Arztes zu sein pflegt, so würde ein solcher Erzieher das Haus besuchen, worin er Arbeit fände. Wie der Arzt Rezepte verschreibt, so würde der Erzieher Beschäftigungen und Studien anordnen; wie der Arzt das Ausgehn verbietet oder verlangt, wie er Reisen in ein andres Klima vorschreibt, so würde der Erzieher den Umgang mit solchen und solchen Gespielen bestimmen, und die engern oder weitern Grenzen der nötigen Aufsicht angeben.

19. Mehrere Familien könnten sich vereinigen, einem solchen Erzieher den größten Teil seiner Einnahme zu sichern, ohne ihn darum ganz an sich zu binden. Noch besser würde der Erzieher selbst die Familien verbinden, die samt ihren Kindern für eine gemeinsame Besorgung der Jugendbildung sich paßten. Bei weitem nicht alles würde der Erzieher selbst lehren; er würde Gesprächsstunden halten und die schriftlichen Übungen leiten, von den Wissenschaften aber das meiste den öffentlichen Schulen überlassen, indem er nur bestimmte, welche Schulstunden seine Anvertrauten zu besuchen hätten. Die Schulen würden alsdann Verzicht darauf thun, an einen streng zusammenhängenden Lehrkursus jeden ihrer Schüler zu binden; dieses ist zwar

jetzt eine notwendige Maßregel, aber sie ist es grade nur deshalb, weil es an jenen Erziehern fehlt, und weil die unvorbereiteten, unausgewählten Subjekte, welche alle die Schule aufnehmen muß, nur unter dieser Bedingung einigermaßen gleichförmig fortschreiten können. Wie weit vollkommener aber würden die einzelnen Studien auf der Schule getrieben werden, wenn die Schüler von jenen Erziehern ausgesucht, vorbereitet, unterstützt würden. Wie viel reiner würde sich nun die gründliche Gelehrsamkeit in einzelnen Fächern, die man von den Schulmännern mit Recht verlangt, abscheiden von der pädagogischen Gewandtheit und Umsicht, welche die erste Tugend der Erzieher ausmachen müßte. Endlich welcher Grad der pädagogischen Ausbildung würde in der ganzen Kommune verbreitet werden, wenn die gewünschte Wechselwirkung zwischen Familien und Erziehern stattfände; wieviel würden alle Eltern lernen, und wieviel sorgfältiger ihren Pflichten nachkommen.

20. So als Kommunalangelegenheit betrieben, würde die Erziehung zugleich öffentlich und häuslich sein, und die vielbesprochenen Vorteile der einen und der andern Art vereinigen. In den größern Städten müßte diese Einrichtung beginnen; in den kleinern könnte sie fortgehen; auf das Land aber und zu dem Volke herab müßte sich sowohl die Einrichtung, als der dadurch aufgeregte pädagogische Geist verbreiten. Wir brauchen ihm dazu die Wege nicht vorzuzeichnen; er würde sie von selbst finden.

VIII.

Bemerkungen über einen pädagogischen Aufsatz.

Vorgelesen in der pädagogischen Societät im Juni 1814.

Bemerkungen über einen pädagogischen Aufsatz.

1. Eine ganz kurze Inhaltsanzeige des vor mir liegenden Aufsatzes könnte so lauten: Hr. Pr. Z. dringt auf Vereinfachung des Unterrichts; um sie zu erreichen, will er in den Schulen nur eine alte Sprache, gleichviel welche, zulassen: ihr und dem Religionsunterrichte soll weit mehr Zeit als bisher gewidmet werden; die meisten anderen Studien sollen durch Lesen betrieben werden, wozu die Lehrer Anleitung geben. — Auf diese trockene Anzeige hin könnte man sagen, der Hauptgedanke sei bekannt, — denn wie viele haben schon gegen die zu große Menge der Lehrgegenstände geeifert! — Die vorgeschlagenen Mittel aber, um die verlangte Vereinfachung auszuführen, könnte man parador und wenig anwendbar finden. — Allein es sind nicht sowohl die Vorschläge, als die Gesinnungen, welche mir jenen Aufsatz wert gemacht haben; daher beziehn sich meine Bemerkungen oft auf die einzelnen nachdrucksvollen Wendungen, deren sich Hr. Pr. Z. bedient hat; und zu diesen werde ich zurückgehn müssen, um die Punkte anzugeben, woran meine Randglossen sich lehnen.

2. Allseitiges, oder vielmehr vielseitiges Wissen, — denn eine Totalität bildet nicht einmal das menschliche Wissen, vielweniger das, was die Schulen mitteilen — ist in der That der Zweck des Schulunterrichts. Nämlich es ist der nächste, der unmittelbare Zweck. Die Schule kann nicht ganz Bildungsanstalt sein, am wenigsten für die Individuen; sie hat von der Summe der Kräfte, die den Menschen zu bilden imstande sind, nur einen bestimmten Teil, eine besondre Klasse inne, und das sind die Wissenschaften. Was die Welt, das Beispiel, der Umgang, die Familie, und vor allem andern die eigne stille Wirksamkeit eines in sich selbst arbeitenden Gemütes beitragen,

Diese Bemerkungen über einen für Herbarts pädagogische Societät von dem Prediger Zippel verfaßten Aufsatz sind aus Herbarts Nachlasse zuerst veröffentlicht von Hartenstein in den Kleineren Schriften, Bd. II, 15, und in der Gesamtausgabe, Bd. XI S. 378 ff.; bei Kehrbach nach dem Manuskript der Königsberger Universitätsbibliothek neu abgedruckt Bd. III S. 289 ff. Im Manuskript lautet die Überschrift: „Über Hof-Prediger Zippels Aufsatz, der vorgelesen wurde in der pädagogischen Societät im Juni 1814." Der obige Text folgt der Kehrbachschen Ausgabe.

das hat die Schule nicht in ihrer Gewalt. Sie thut alles Mögliche, wenn sie diejenige bildende Kraft, die in den Wissenschaften liegt, gehörig in Bewegung setzt. Und da die Individuen von verschiedenen Seiten her empfänglich sind, die Schule aber vielen die Gelegenheit zur Bildung bereiten muß, so ist auch ihr Unterricht nicht so zu deuten, als ob in gleichem Grade alles für alle wäre.

3. Der Wert des guten Schülers liegt in der That zum Teil in der Vielseitigkeit der Bildung, die er annimmt. Aber die Güte einer Schule zeigt sich nicht bloß in der Vielseitigkeit, die allen gemein ist, sondern eben so sehr in der Verschiedenheit der eigentümlichen Vorzüge, durch welche die aus ihr hervorgehenden Schüler einer vor dem andern ausgezeichnet sind. Die Schule des Sokrates bildet den Platon, den Xenophon, den Aristipp, den Antisthenes.

4. Wie groß der Wert des vielseitigen Wissens sei? — läßt sich das angeben? Dieser Wert ist höchst veränderlich; er bestimmt sich nach dem, was sich jeder aus seinem Wissen macht.

5. Daß die Seele den Gegenstand des Wissens lieb gewinne, seinen Wert, seine Beziehungen, seinen Zusammenhang verstehe; daß Fertigkeit und Kunst in das Wissen hineinkommen, oder besser, aus ihm entspringen müsse, ist gewiß die Hauptsache. Und hier gebe ich zu, daß der Schulunterricht sehr leicht durch die Mannigfaltigkeit, die er umfassen muß, das einmal irgendwo haftende Interesse wieder losreißt; ich gebe zu, daß er oft dem Schüler die Muße zu rauben in Gefahr ist, die das eigne Verarbeiten erfordert hätte. Ich gebe nicht bloß zu, sondern es war stets der wesentliche Inhalt meiner pädagogischen Lehre, daß man diese Zerstreuung des Gemüts auf alle Weise verhindern müsse. Daraus aber habe ich niemals den in meinen Augen übereilten Schluß ziehen können, daß man die Menge des Lehrstoffs bedeutend vermindern könne und solle. Sondern, daß man jede Methode, welche überflüssige Zeit verbraucht, die dem Schüler zur eignen freien Beschäftigung hätte bleiben können, schon darum als etwas Fehlerhaftes ansehn muß: daß ferner die Ökonomie mit der Zeit vorzüglich durch die größtmögliche Intensität des Interesse zu erreichen ist, welches der Unterricht erregt, indem das gern Gelernte sehr schnell gelernt und tief gefaßt wird; daß endlich die Fugen, in denen das menschliche Wissen zusammenhängt, aufs genaueste müssen untersucht werden, damit der Lehrer imstande sei, jedes einmal erregte Interesse sogleich nach allen Richtungen fortwirken zu lassen, damit er mit diesem Interesse, wie mit dem eigentlichen Kapital, das er erworben, wuchern könne und damit er die Störungen möglichst vermeide, wodurch dieses Kapital würde vermindert werden.

6. Die Besorgnis, der Mensch werde wie ein Sklave zum Dienste der Wissenschaften verkauft, wird wohl manchmal demjenigen einfallen,

der die Wirkung der Strenge überlegt, womit das Gelernte dem Schüler wieder abgefordert wird, wenn statt das Interesse zu erregen, bloß auf ein prunkvolles Examen gearbeitet wird. Ich ehre diese Besorgnis; und ich finde, daß sie auch bei dem besten, selbst bei einem allzu einfachen Schulplan noch immer bleibt. Hier nämlich hängt alles von den Lehrern ab. Sind diese mechanische Arbeiter, so drücken sie den Geist der Jugend unfehlbar um so mehr, je größere Amtstreue sie in ihrem Berufe beweisen wollen. Der Lehrer muß Geist haben, um den Gedanken des Schülers freie Bewegung geben zu können: ich erinnere in dieser Hinsicht des Beispiels wegen bloß an historische Vorträge. Nichts drückt so sehr, als zugezählte Thatsachen, die auswendig gelernt werden sollen; nichts belebt die jugendliche Phantasie so sehr, als eine gute historische Erzählung. Ich habe Erfahrungen der Art in meinem didaktischen Institute jede Woche vor Augen.

7. Die Frage, ob die Mittel, um Gelehrte zu bilden, auch psychologisch richtig seien, ist eine sehr schätzbare, aber auch eine sehr verführerische Frage. Es ist gerade diese, die von allen geistlosen Erziehern vergessen, von allen anmaßenden Erziehungsreformatoren hingegen nach ihrer Individualität vorschnell beantwortet wird; indem sie meinen, alle jugendliche Naturen seien eben das, wofür sie selbst sich halten, mit eben solchen geistigen Bedürfnissen, eben solchen Beschränkungen u. s. w. Darum, weil jeder frischweg die andern nach sich beurteilt, bilden so viele sich ein, sie wüßten die Pädagogik zu lehren, und brauchten sie nicht mehr zum Lernen. Ich für meinen Teil habe seit zwanzig Jahren Metaphysik und Mathematik, und daneben Selbstbeobachtung, Erfahrungen und Versuche aufgeboten, um von wahrer psychologischer Einsicht nur die Grundlage zu finden. Und die Triebfedern dieser nicht eben mühelosen Untersuchungen war und ist hauptsächlich meine Überzeugung, daß ein großer Teil der ungesunden Lücken in unserm pädagogischen Wissen vom Mangel der Psychologie herrührt, und daß wir erst diese Wissenschaft haben, ja zuvor noch das Blendwerk, das heutzutage Psychologie heißt, fortschaffen müssen, ehe wir nur von einer einzigen Lehrstunde mit einiger Sicherheit bestimmen können, was darin recht gemacht, was verfehlt sei. Sind gleich die Fehler, die in einer Stunde können begangen werden, an sich unbedeutend, so häufen sie sich doch an, bis ins Ungeheure, wenn sie mit jeder neuen Lehrstunde sich wiederholen.'

8. Einheit im Mannigfaltigen; höchste Einheit aller untergeordneten Einheiten, — das ist seit bald dreißig Jahren das Losungswort aller geworden, die sich irgend einmal mit Philosophie befaßt haben. Reinhold suchte die höchste Einheit in einem einzigen Grundsatze des philosophischen Wissens; er pries mit Begeisterung diesen

Grundsatz als das Eine, was not sei. Man glaubte ihm die Forderung; aber man verschmähte seinen aufgestellten Grundsatz. Fichte fand eine viel kräftigere Einheit in dem Ich. Nun meinte man, vollende sich das große Kantische Werk; denn nun lasse sich die ganze Kantische Philosophie, — und wie vieles sonst noch! — in dem Ich konzentrieren. Aber die Physik ging nicht bequem hinein: — da erfand Schelling die Naturphilosophie, und mit ihr sein Absolutes. Und nun — nun sank das öffentliche Zutrauen zu der Philosophie mit schnellen Schritten immer tiefer, denn nun wurden die Künsteleien, womit alles in die neue Einheit sollte gepreßt werden, immer seltsamer. Das eigentliche philosophische Denken ist bei der Gelegenheit gänzlich aus der Mode gekommen; die meisten, die von Philosophie reden, haben ihre Logik vergessen, welches soviel ist, als ob einer über den Genius einer gewissen Sprache reden wollte, der ihre Deklinationen und Konjugationen nicht recht inne hätte. Auch giebt es heutzutoge berühmte Schriftsteller, die keine Philosophie mehr wollen, sondern statt derselben Religion und Mathematik und Kunst. Unglücklicherweise sind alle diese, an sich sehr schätzbaren Dinge nicht Philosophie. — — Eben das Streben nach der höchsten Einheit nun, was der Ruin der Philosophie gewesen ist, wird das wohlthätiger auf die Pädagogik wirken? Wird man hier weniger Künsteleien als dort anwenden, um das Viele, was seiner Natur nach außer einander bleiben muß, in einander zu pressen? Vielmehr, es wird sich zeigen, daß die Bemühung, alles auf eine Spitze zu stellen, dem Erzieher eben so schädlich werden muß, als auf der andern Seite das Zerreißen und Zerstückeln desjenigen, was wirklich zusammenhängt, ihm geworden ist. Philosophie und Erziehung bedürfen durchaus, daß man jedes in der Natur der Gegenstände liegende Band anerkenne, und für soviel, aber für nichts mehr gelten lasse, als was und für wieviel es wirklich gelten kann. Und wieviel das sei, dies muß für jede Art von Verbindung, bei jeder einzelnen Lehre, bei jeder vorkommenden Gelegenheit insbesondere erforscht werden; man kann nicht im allgemeinen entscheiden, wieviel und was alles in einem Punkte vereinigt sein sollte. — Einer Vergleichung mit der Mathematik kann ich mich hier nicht erwehren. Wie glücklich vor andern Wissenschaften ist doch diese bearbeitet worden. Alle Mathematik strebt nach möglichster Allgemeinheit ihrer Lehrsätze, so wie Philosophie und Pädagogik nach möglichster

8. Reinhold glaubte in seiner „Neuen Theorie des menschlichen Vorstellungsvermögens" (1789) den einheitlichen Grund der theoretischen und praktischen Vernunft gefunden zu haben. Über Fichtes und Schellings Einheitssysteme hat sich Herbart in seinen pädag. Werken oft genug ausgesprochen. — Das eigentliche philosophische Denken. Bei Kehrbach fehlt das Wort philosophische.

Einheit im Mannigfaltigen. Aber wann hat man nötig gehabt, den Mathematikern eines ganzen Zeitalters oder auch nur einer ganzen Nation in Beziehung auf die ganze Wissenschaft zuzurufen: nehmt euch in acht, die Allgemeinheit zu übertreiben! Zwar einzelne Versehen der Art sind vorgegangen, aber man kommt gleich davon zurück, man prüft genau, ob die Beweise eines Satzes auch imstande sind, ihn für alle Fälle, die unter einer gewissen Formel enthalten sind, mit Sicherheit zu erhärten, und man weiß, daß, wenn zu wenig Allgemeinheit einen *Mangel* des Wissens ausmacht, in der übertriebenen Allgemeinheit etwas viel Ärgeres, nämlich *falsche Lehrsätze* zum Vorschein kommen.

9. Herr Pr. Z. verlangt, daß schon der junge Mensch irgend etwas mit besonderer Liebe ergreifen solle. Wenn ich statt dessen sagte, mit besonderem Interesse, so würde ich scheinen, nur das schwächere Wort an die Stelle des stärkeren, nachdrucksvolleren zu setzen. Aber ich gestehe, daß mir die rechte Gemessenheit des Ausdrucks dasmal in den schwächern Worten zu liegen scheint. Mit unendlicher Fülle der Liebe mag das Kind seine Eltern, mag der Jüngling sein Vaterland umfassen; aber den Wissenschaften gehört eine ruhigere Neigung; eine solche, die stets geduldig bleibe; die Liebe aber ist ungeduldig; eine solche, die den Wert eines gegebenen Mannigfaltigen unparteiisch schätzt; die Liebe aber ist parteiisch; eine solche Neigung endlich wollen die Wissenschaften, die sich in ihrem Fortschreiten nicht durch irgend eine Vorliebe aufhalten lasse, denn der Wert des Wissens beruht wirklich in sehr vielen Fällen gerade auf seiner Menge, die beisammen sein muß, weil das Vereinzelte unbrauchbar sein würde. Man denke an vereinzelte philologische oder historische Notizen, an vereinzelte mathematische Lehrsätze u. s. w. — Endlich der Mensch muß sich immer als den Herrn und Gebieter seiner Kenntnisse, in deren Mitte er steht, fühlen; verhält er sich aber zu irgend einem Teile seines Wissens, wie der Verliebte zu seiner Schönen, so wird er Schwärmer oder Pedant.

10. Und wozu soll nun ferner die *besondere* Liebe dienen? Darauf hat Herr Z. deutlich genug geantwortet. Dazu, daß die Gegenstände des Wissens bleibend gefaßt werden, und daß sich der Mensch unter ihnen orientiere. Die Vielheit, sagt Herr Z., bringt Verwirrung. — Und wie nun, wenn ich erwiderte, die Einfachheit bringt Erschöpfung? — Ich brauche nicht in die Tiefe der spekulativen Psychologie hineinzugehn, ich brauche nur an die gemeinsten aller Erfahrungen mich zu wenden, um daran zu erinnern, daß jeder, auch der angenehmste Gegenstand, uns nur eine Zeitlang beschäftigen kann, und daß alles, was zu lange dauert, uns verleidet wird. Eine Predigt von anderthalb Stunden soll wohl auch dem Religiösen, ein

17*

Schauspiel von fünf Stunden soll wohl auch dem Kunstliebhaber anfangen lästig zu werden; dem gewöhnlichen Menschen aber wird durch solche Dauer sowohl Predigt als Schauspiel zuwider. Vollends die jugendlichen, vollends die kindlichen Seelen — sie verlangen Abwechslung. Einerlei Interesse, und wäre es das höchste, kann ihr Gemüt nicht ausfüllen. Es giebt also hier ein Zuwenig eben so wohl als ein Zuviel. Es giebt in der Mitte einen vorteilhaftesten Punkt, den man suchen muß.

11. Dazu kommt, daß die besondere Liebe sich gerade bei den besten Köpfen am spätesten zu entscheiden pflegt. So lange ich akademischer Lehrer bin, in einem Dutzend von Jahren, habe ich bei den vorzüglichsten unter den Studierenden, bei Menschen von zwanzig Jahren und darüber, immer die Mühe bemerkt, die es sie kostete, sich von einer Menge von Gegenständen, die sie noch zu umfassen wünschten, loszumachen. Dagegen kenne ich einseitige Gelehrte, die, gesättigt von den Beschäftigungen ihres Faches, nun anfingen, sich an Kleinigkeiten hinzugeben, auch wohl an Kleinlichkeiten, z. E. Bienenzucht, Stadtneuigkeiten, Klubbs u. dgl. Die Liebe zu den Wissenschaften scheint eben dann recht gesund, wenn sie vielseitig ist. Der Anblick des innigen Zusammenhangs aller Wissenschaften und der Unterstützungen, die sie gegenseitig einander leisten, verstärkt den Reiz einer jeden.

12. Daher dringt meine Forderung an Schüler und Schulen, nicht auf besondere Liebe, sondern auf gleichschwebend vielseitiges Interesse. Aber ich vereinige mich sogleich mit Herrn Z., sobald statt des Interesse ein bloßes Lernen, Arbeiten, Aufsagen, Schreibbücher-Vollmachen, Übersetzungen-Anfertigen u. s. w. eintritt. Ich vereinige mich sogleich mit Herrn Z., sobald ich irgendwo den maschinenmäßigen Fleiß von Lehrern und Schülern gewahr werde, die einander quälen, nur damit die einen und andern sagen können, sie haben ihre Schuldigkeit gethan. Auf diese Weise thun die Lehrer wirklich nicht ihre Schuldigkeit; ihre Geschäfte sind nicht von der Art, daß sie sich abfertigen und beseitigen lassen. Wo nicht der durchgehends frohe Fleiß der Schüler verkündigt, daß sie gern arbeiten, da ist nicht geschehen, was geschehen sollte; und wenn auch Examina und Abiturientenprüfungen die allerprächtigsten Resultate lieferten.

13. Aber noch ein Wort über die vorzüglichsten, die zartesten Naturen unter den Schülern. Diese haben immer gewisse geheime Ruhepunkte ihres Fühlens und Denkens, sie haben eine Heimat in ihrem Innern, aus der in viel späteren Jahren erst dasjenige hervorzugehn pflegt, was sie eigentlich werden und wirken. Ein Unterricht nun, der diesen Punkt gar nicht, auch nicht mittelbar berührt, thut ihnen Gewalt an, und sie sind für ihn schlechte Schüler. Was ist nun hiebei zu thun? Vor allen Dingen kommt es darauf an, diese

Ruhepunkte und gleichsam Schwerpunkte, oder auch diese Achsen, worum das Gemüt sich dreht, zu entdecken, um sie beachten und berücksichtigen zu können. Aber nur der vielseitige Unterricht kann sie entdecken. Denn diese Ruhepunkte sind so verschieden als das Genie, was in ihnen wohnt, verschieden ist. Bald sind sie religiös, bald ästhetisch, bald spekulativ, bald ökonomisch, bald militärisch, bald, — doch wer kann alles aufzählen? Nur die vielseitig bildende Schule wird eben diesen Forderungen genügen können, um derentwillen der einfache Unterricht verlangt wurde, — der Forderung nämlich, die innere Heimat der Gemüter gehörig zu respektieren.

14. So mannigfach nun aber die wirklichen Ruhepunkte der verschiedenen Gemüter, so einfach ist derjenige, der ihrer aller Ruhepunkt sein sollte, die Religion. Aber hier scheint mir Hr. Pr. Z. zu einem falschen Schlusse verleitet zu sein. Er sagt: es werde dem Religionsunterricht ein viel zu geringer Platz, — das soll doch wohl heißen: viel zu wenig Zeit? — auf Schulen angewiesen; er werde wie eine Nebenwissenschaft behandelt. Aber es folgt nicht, daß man dasjenige, dem man weniger Zeit anweist, für eine Nebenwissenschaft halte, und als solche behandelt sehn wolle. Wie, wenn jemand den verschiedenen Geräten und Besitztümern, die sich in einem Hause befinden, die Größe des Platzes nach ihrem Werte bestimmen wollte? Wie viel Raum müßte alsdann wohl das Geschmeide einnehmen. Aber die edeln Steine würden sich weigern, so viel Platz auszufüllen; es ist einmal ihre Art, daß ihre ganze Kostbarkeit sich in einem sehr kleinen Raum konzentriert. — Nicht anders kann ich von der Religion urteilen. Ich weiß, und erkenne es an, daß dieselbe den tiefsten Grund und einen der frühesten Anfänge der menschlichen und schon der kindlichen Bildung ausmachen muß, ohne den alles andere eitel ist. Ich sage dieses nicht erst heute; ich habe es in der ersten meiner pädagogischen Schriften gesagt; und zwar wenn ich nicht irre, deutlich und nachdrücklich genug. Aber mir wird angst vor einem Religionsunterricht, der sich in eine Menge von eigentlichen Lehrstunden ausdehnt. Eben so angst, wie vor einer weitläuftigen Glaubensformel, welche in vielen Artikeln die Art und Weise vorschreibt, wie das Herz des Menschen sich dem Höchsten nähern soll. Und schon seit geraumer Zeit ist mir angst vor den heutzutage modernen Empfehlungen der Religion, die ganz offenbar das Unglück und die Trübsale der letztverflossenen Jahre zum Ursprung haben. Über diese Trübsale scheint man alles zu vergessen, was Menschenkenntnis, Geschichte der Kirche und Geschichte der Philosophie gemeinschaftlich lehren. Daß nämlich jede Himmelsleiter mit genau abgezählten Sprossen, die man methodisch eine nach der andern besteigen soll,

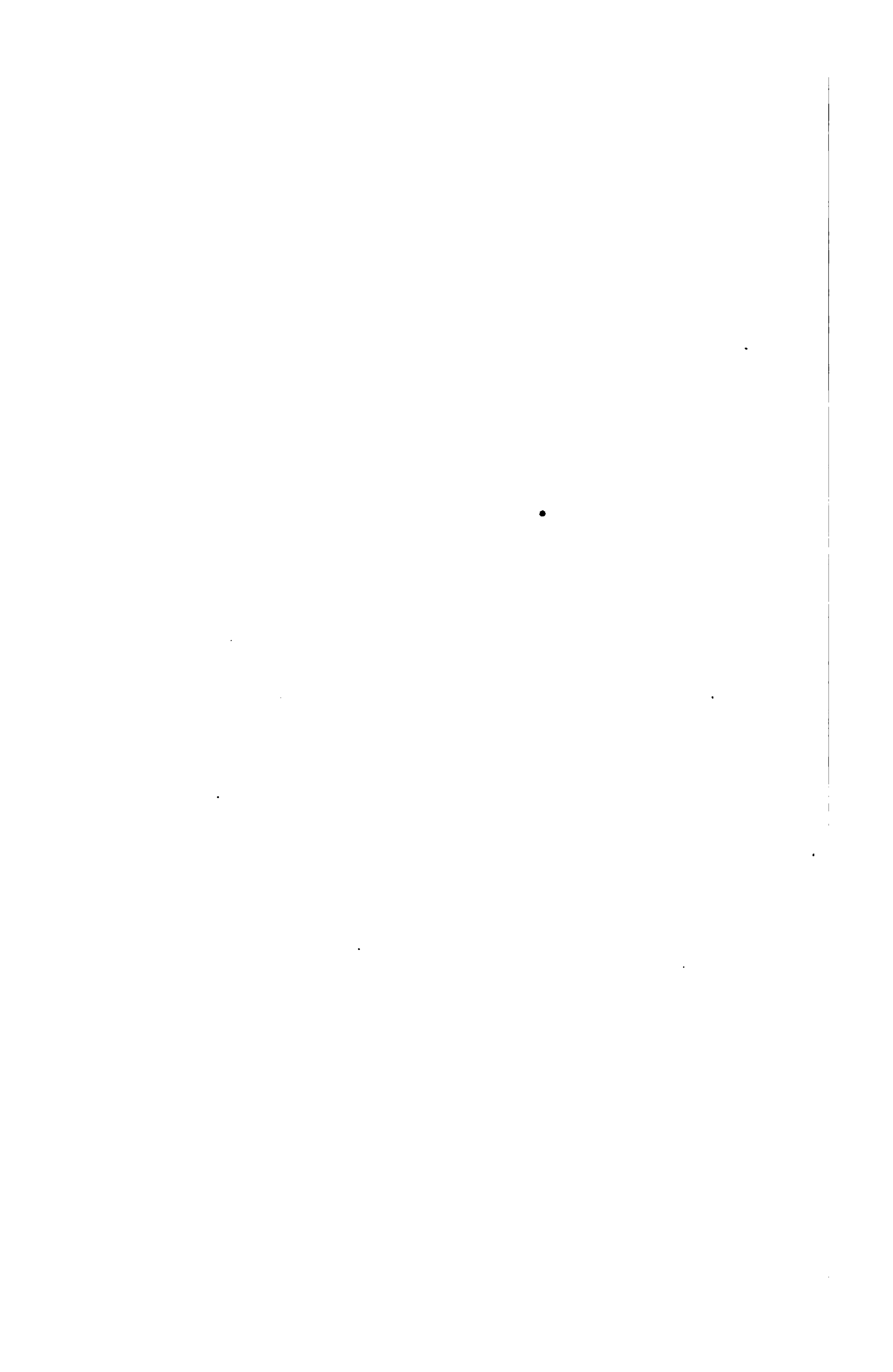
14. Vgl. Allg. Pädag. II, 5, 49.

untauglich ist, um das universelle Bedürfnis der Religion zu befriedigen. Daß die wahrhaft Religiösen oftmals äußerst wenige Glaubensartikel haben, und daß diejenigen, welche aufs schärfste untersuchten, aussagen: was man von der Religion wissen, folglich im eigentlichen Sinne lehren und lernen könne, das ziehe sich aufs allerengste in einige sehr einfache Unterstützungsgründe eines vernünftigen Glaubens zusammen. Dies ist auch mein Resultat, wiewohl die sogenannte Naturphilosophie dieser Zeit etwas anderes lehrt. — Daher ist meine Meinung, daß den jüngern Kindern ein mäßig ausführlicher Unterricht zu Hilfe kommen müsse, um den rechten Begriff von Gott zu fassen, und ihn in der Natur aufsuchen zu lernen; den heranwachsenden Jünglingen, (deren Unterricht in der christlichen Lehre zwar vorzugsweise den Predigern jeder Konfession zusteht) auf der Schule einige Kenntnisse der kirchlichen Einrichtungen und der verschiedenen Dogmen müssen mitgeteilt werden; daß es aber außerdem nicht sowohl einen ausführlichen Unterricht, als vielmehr Andachtsübungen im christlichen Geiste geben solle, unter denen die sonntäglichen Predigten, wenn sie gut und für die Jugend verständlich sind, die vornehmsten sein werden. Die intensive Trefflichkeit des Unterrichts muß aber in allen Religionsstunden der intensiven Wichtigkeit des Gegenstandes entsprechen; und daher ist die Frage, wie gut und eingreifend auf irgend einer Schule der Religionsunterricht erteilt werde, wie vollkommen vorbereitet der Lehrer in jeder Stunde erscheine, nicht eine Nebenfrage, sondern eine Hauptfrage bei der Würdigung einer solchen Schule. Man mag auch hiezu diejenigen Stunden wählen, in denen die Schüler am besten aufgelegt sind; man mag einen harmonischen Gesang mitwirken lassen; man mag jede kleinste Unordnung, die in solchen Stunden vorfällt, zehnfach strenger rügen, als in andern Lektionen. Soviel über diesen Punkt, welchen zu erschöpfen mir hier nicht einfallen kann.

15. Von der Unausführbarkeit des Gedankens, nur eine der alten Sprachen lernen zu lassen, von der gänzlichen Unmöglichkeit, durch Philologie das Studium aller andern Wissenschaften, besonders der Mathematik und Naturwissenschaft mit zu besorgen, ist schon neulich gesprochen worden. Mathematik und alte Sprachen werden immer die beiden Hauptstämme des Unterrichts bleiben müssen. An jene schließen sich großenteils die Naturwissenschaften; an diese großenteils Geschichte und die ganze Geschmacksbildung an.

16. Auch über das vorgeschlagene Selbststudium aus Büchern haben wir uns neulich ziemlich lange unterhalten. Die Gründe um derentwillen sich Hr. Z. für Lektüre statt des mündlichen Unterrichts erklärt, sind die nämlichen, an sich sehr achtungswerten und gewichtvollen, die oben für die Vereinfachung des Unterrichts angeführt wurden. Die Sklaverei der Aufmerksamkeit, welche dem zuhörenden Schüler

sechs Stunden lang angemutet wird, soll aufhören; die Freiheit im Nehmen und Weglegen des Buchs nach Lust und Laune empfiehlt das Lesen und Selbst-Studieren. Dies letztere erkannten wir schon neulich als gültig an für einzelne Subjekte; und gewiß wird auch der mündliche Unterricht für die übrigbleibenden um so zweckmäßiger ausfallen, wenn aus den obern Klassen, bei denen dies allein anwendbar ist, diejenigen Schüler abgesondert sind, welche für jene zu weit vorgeschritten oder ihnen an freier Selbstthätigkeit überlegen, lieber lesen wollen als hören. Aber dies abgerechnet, so bleiben zwei andre Antworten, welche Hrn. Pr. Z. Vorschlag zwar nicht aufheben, aber einschränken. Erstlich muß der mündliche Unterricht so beschaffen sein, daß er die Aufmerksamkeit der Schüler nicht peinlich anstrengt, (außer auf Augenblicke bei besonders schweren Gegenständen); und vorzüglich darf er nie ohne unmittelbares Interesse, nie ohne natürlichen Zusammenhang sein, auch in der Regel nicht in fortlaufender Rede, gleich dem akademischen Vortrage bestehn, sondern er muß die Schüler selbst auffordern mitzusprechen, wodurch auch ihrem zufälligen Gedankengange einige Freiheit gegeben wird. Zweitens: die Disziplin der Aufmerksamkeit hat selbst einen großen Wert. Von unsern Studierenden müssen wir doch verlangen, daß sie eine Stunde nach der andern hören und verstehn; wir würden unsre Kurse sonst nicht zu Ende bringen; und wir können nur denen nützen, die uns eine Stunde lang mit hinreichend biegsamer Aufmerksamkeit zu folgen vermögen. Wie aber würden endlich selbst die Bücher gelesen werden, wenn jemandes Aufmerksamkeit so spröde wäre, daß er auch ein gutgeschriebenes Buch alle halbe Stunde aus der Hand legen müßte?



IX.

Über das

Verhältnis der Schule zum Leben.

Vorgelesen in der königlichen Deutschen Gesellschaft zu Königsberg am 18. Januar 1818.

Über das Verhältnis der Schule zum Leben.

1. Das große hundertjährige Fest, womit das vorige Jahr sich schmückte, liegt nun hinter uns: gewiß aber bleibt ein Nachklang von so mannigfaltiger Feier noch jetzt in jedem von uns zurück. Ganz

---

Dieser Vortrag ist aus Herbarts Nachlasse zuerst veröffentlicht von Hartenstein in den Kleineren Schriften, Bd. III, S. 90 ff., und dann in der Gesamtausgabe, Bd. XI, S. 388 ff. Kehrbach hat denselben im vierten Bande der Sämtl. Werke nach der Handschrift mitgeteilt. Wir folgen diesem Abdruck. Die Zeitverhältnisse haben auch Herbart veranlaßt zu politischer Spekulation, die aber in engem Zusammenhang mit seiner Philosophie geblieben ist. In dem 1814 gehaltenen Vortrag „Über den freiwilligen Gehorsam als Grundzug echten Bürgersinnes in Monarchien" (Kehrbach III, S. 257 ff.) hält Herbart die Ansicht, nach welcher der Staat „ein System von Geschäften" sei, für ebenso einseitig als die, welche in demselben „ein System freier Willen" sieht. Die erstere könne zur Spielerei mit wichtigen Dingen, die zweite zu vordringlichem Subjektivismus führen. Ein „besserer Mittelpunkt der Einsichten" liege, auch wo parlamentarische Einrichtungen fehlen, in der Bildung der öffentlichen Meinung. Sollte aber auch im Staate nur „ein System von Geschäften" vorliegen, so seien diese Geschäfte doch nach Gesetzen, die aus der Natur der Sache geschöpft seien, geregelt und ein vernünftiger Fortschritt trotz einzelner Irrungen einer sonst gutmeinenden Regierung zu erwarten. Rechtsverwaltung, Kirche, Wissenschaft hätten nur jede auf ihrem Gebiete das Ihrige wahrzunehmen. Nun wurde das Reformationsfest, auf welches Herbart in den ersten Worten des obigen Aufsatzes anspielt, am 18. Oktober 1817 von der eben gebildeten Burschenschaft auf der Wartburg in einer nach der Ansicht ängstlicher Gemüter so anstößigen Weise begangen, daß auch Herbart als nächste Wirkung davon Beeinträchtigung der wissenschaftlichen Freiheit und der für die Studien erforderlichen Ruhe befürchtete. Unter diesen Eindrücken schrieb er, wie er in der erst nach seinem Tode veröffentlichen „Erinnerung an die Göttingische Katastrophe" (s. Biogr. S. 102 f.) mitteilt, jene Stelle in seinem Lehrbuch zur „Einleitung in die Philosophie", in welcher er die Vermischung philosophischer Spekulation mit staatlichen und kirchlichen Dingen aufs schärfste tadelt: „Das ist eine Anmaßung, solange noch die verschiedenen Systeme der Philosophie einander widerstreiten. Und die Folge ist, daß Staat und Kirche anfangen, die Philosophie zu fürchten und deren freie Ausbildung zu beschränken . . . Nur die höchste Anspruchlosigkeit kann den Denkern ein so ruhiges äußeres Leben sichern, als nötig ist, um der Spekulation ihre gehörige Reife zu geben." Solche Gedanken haben den obigen Aufsatz veranlaßt; aber Herbart tritt darin als vorsichtiger und wohlmeinender Mahner nach beiden Richtungen auf, noch nicht als Kläger und Richter. Vgl. Aphor. 36, ferner die Anm. Herbarts zu Abs. 69 der unter X abgedruckten Schrift.

vorzüglich haben die Schulen sich den herrlichen Zeitpunkt angeeignet; sie haben sich erinnert, was Luther für sie gewirkt und gewollt; sie haben sich des Gedankens erfreut, daß die Reformation selbst zum Teil eine Wirkung der Schule im weitesten Sinne des Wortes gewesen; wie es denn wohl unleugbar ist, daß die Wiederherstellung der Wissenschaften das größte Phänomen war, aus welchem die Kirchenverbesserung als der hellste Lichtpunkt hervortrat. Ein edles Selbstgefühl derer, die sich nicht fähig fanden, die heiligen Urkunden zu lesen und zu verstehn, sagte ihnen, daß sie der hierarchischen Auslegung eben so wenig bedürften, als sie vor einem Bannstrahl zu erschrecken und von einem Ablaßbriefe sich etwas zu versprechen hätten. Eben dieses Selbstgefühl hat sich bis auf unsre Zeit in den Schulen erhalten, wo Sprachkunde, Geschichte, und mancherlei Hilfswissenschaften, fortwährend an Umfang und Tiefe gewinnend, dafür sorgen, daß niemals wieder Unwissenheit sich in Unmündigkeit, und diese sich in träges Erdulden einer zudringlichen und eigennützigen Vormundschaft verwandeln könne. Auch ist eine höhere Art von Sprachkunde unter uns im Werden begriffen; nicht mehr ganz unverständlich ist uns das große Buch der Natur; es haben Beobachtung, Rechnung, Forschung aller Art sich um die Wette bemüht, die Gesetze der Weltordnung von einigen Seiten kennen zu lernen, und wer darf behaupten, dies Streben sei gänzlich mißlungen? Wer wird es wagen, die Verdienste eines Galilei, Kopernikus, Keppler, Newton, Lavoisier, Davy, in Schatten zu stellen? Gar vieles ließe sich hier hinzufügen; aber das Gesagte reicht hin zur Erinnerung, daß mit gerechter Freude die Schule an ihre eigne Wirksamkeit denken durfte, indem die allgemeine Freude laut ausbrechend die Zeit und den Mann verkündigte, dem für wiedererrungene Geistesfreiheit der erste und der größte Dank gebührt.

2. So mag es sich denn auch jetzt wohl schicken, einmal wieder die alte Frage nach dem Verhältnis zwischen der Schule und dem Leben zu besprechen; nicht um etwas Neues zu sagen, sondern eher darum, weil der Strom der wechselnden Meinungen, der so gern die eben ans Licht getretene Wahrheit überschüttet und eine eben gewonnene Ordnung wieder umkehrt, es zuweilen ratsam macht, auch das Bekannte zu wiederholen und es ebenfalls in andre Worte zu kleiden.

3. Nicht für die Schule zu lernen, sondern für das Leben, gebietet ein alter Spruch; der wohl, zum Widerspruche reizend, uns bewegen könnte zu fragen, wo denn das wahre Leben zu finden sei, ob in dem zeitlichen Wechsel von Lust und Schmerz, Geschäft und Abspannung, oder vielmehr in der Erhebung über die Zeit, in der Betrachtung des Bleibenden, im Streben nach ewig wahrer Erkenntnis,

3. Vgl. Allg. Pädag. II, 6, 4 ff.

im Anschauen des Guten und Schönen, wie es der Schule in so weit zukommt, als die menschliche Natur es gestattet. Doch hüten wir uns zu übertreiben! Gar manche loben das Ewige, die nicht wissen, was die Zeit wert ist. Zeitlich ist alle Gelegenheit; auch die, welche der edle Mensch benutzt, um Bleibendes zu wirken; auch die, welche den Funken schlägt, durch den in des charakterlosen Jünglings Brust die edlen Triebe zuerst entzündet werden. Des Wechsels bedarf der Mensch, um sich zu entwickeln und zu bilden; versuchen muß er sich, versuchen muß ihn die Welt; denn nur in der Mitte des Handelns und des Leidens entspringt jene Selbständigkeit, die, nachdem sie da ist, sich als dauernd, als beharrend, allem fernen Wechsel innerlich entgegenstemmt. Daher können wir die Schule nicht preisen auf Kosten des Lebens; der Schüler soll ein Mann werden: und den Mann macht das Leben gerade in so fern, als es der Schule entgegensteht. Die Weisen der Schule sind selbst Männer geworden durchs Leben; auch sie mußten wandern und irren, sie mußten gar manches Gedränges sich erwehren, bevor der sichere Wohnsitz sie aufnahm, in welchem sie nunmehr der Zeit nachforschen, die ehedem sie geprüft hat. — Doch darf auch derjenige sich glücklich nennen, der die Ruhe einer solchen Wohnung erreichte. Nicht alle Ruhe hält uns empor über dem Wechsel; vielmehr giebt es ein langweiliges Ruhen, ein ungeduldiges Ruhen, dem die leeren Augenblicke einzeln fühlbar werden, wie kleine Stacheln, die zur Veränderung der Lage anspornen. Wer sich zu sehr gewöhnte an die Reizungen des Ungleichen im Leben, wer im Umtriebe der Geschäfte oder Genüsse seine ganze Kraft aufwendete, der kennt sich nicht mehr, wenn er längere Zeit allein bleibt; dem stockt das innere Leben beinahe zugleich mit dem äußern; er ist ein Mann, aber nur für die Welt, deren der Mann in der Schule nicht bedarf.

4. Also aus der Schule ins Leben, und wieder zurück aus dem Leben in die Schule; das wäre wohl der beste Gang, den jemand gehen könnte. Wenn aber dieses die Umstände nicht gestatten, wenn einmal, den gesellschaftlichen Formen gemäß, der Schulmann und der Weltmann zwei bestimmt geschiedene Personen sind, die ihre Plätze nicht füglich mehr umtauschen können: werden wir dann einen deutlichen, innern Vorzug des einen vor dem andern nachweisen können? Wohl schwerlich! Denn beide tragen alsdann gleichviel bei, um ein Zwiefaches, aber Verbundenes in der Gesellschaft darzustellen und in Wirksamkeit zu erhalten; wie denn dieses so oft in den menschlichen Verhältnissen sich findet, daß, nachdem die Arbeiten geteilt sind, jeder auf den andern rechnet, der seine Thätigkeit ergänzen muß, damit sie nicht, für sich allein genommen, ein unnützes Bruchstück werde.

5. Ist der Weltmann zugleich Staatsmann: dann gewinnt er

freilich unfehlbar ein äußeres Übergewicht, als Folge von dem Vorrange des Staates vor der Schule. Denn wie sollte es möglich sein, daß der Staat, nachdem er einmal vorhanden ist, etwas über sich duldete? Er muß vielmehr, seiner Natur gemäß, alles andre sich unterordnen. Man erkennt den Staat an der Macht, die in ihm wirkt; und den Staatsmann an dem Teile der Macht, der durch ihn wirkt. Nun kann aber die Macht auf einem Boden nur eine einzige sein; mehrere Mächte, einander widerstrebend, würden in Krieg geraten, möchte es auch nur ein heimlicher und schleichender Krieg sein; man würde es zweifelhaft finden, welche von ihnen die stärkere sei, und schon der Zweifel an der Überlegenheit der Macht hebt ihre Wirkung auf, das heißt, er vernichtet sie, und mit ihr den Staat. Wenn demnach die Schule mit der Natur des letztern nicht unbekannt ist, — und es soll ihr ja die Staatsweisheit nicht fehlen, — so wird sie selbst sich ihr Verhältnis zum Staate so denken, daß es äußerlich als ein untergeordnetes erscheint, daß also, wenn der Staat befiehlt, die Schule gehorcht, und was jener nicht dulden will, diese vermeiden muß. Jedoch hiemit ist nur eine Entscheidung für den Augenblick, und für jeden einzelnen Fall, vorhanden; ein ganz anderes Verhältnis liegt in der Tiefe verborgen. Wer die Früchte der Erde genießen will, der muß sich hüten, daß er die grünenden Fluren nicht verwüste; denn kein Machtwort kann das ersetzen, was der freigebige Boden von selbst darbietet, wenn man ihn ungehindert wirken läßt. Wohl ist es möglich, einen ausgewählten Samen in umgepflügtes Land zu streuen; aber daß nun der Samen keime, wachse, Blüten und Frucht bringe, dies muß geduldig erwartet, es kann nicht befohlen werden. Die Anwendung hievon liegt vor Augen. Weiß der Staat, wie sehr er der Schule bedarf, so wird er sich hüten, ihre innere Thätigkeit zu stören, wenn er gleich ihr äußerliches Benehmen unter beständiger Aufsicht hält. Wie groß aber, und wie dringend das Bedürfnis sei, welches dem Staate die Schule wichtig macht: dies wird wohl kein Staatsmann verkennen, der jemals die Frage sich ernstlich vorlegte, worauf denn am Ende alle Macht, alle Wirksamkeit des Befehls im Staate beruhe? Auf welchem Baume wohl eigentlich die Scepter wachsen, mit denen die Könige regieren? Ob die Natur etwa unmittelbar die Herrschergewalt erzeuge? Ob eine herkulische Stärke, ein riesenmäßiger Wuchs die wahren Gründe der Notwendigkeit seien, womit an das Wort, an den Wink des Mächtigen die That und das Leiden sich anknüpft? Nichts von dem allen! Die Meinung ist es, oder vielmehr ein wundervolles Gewebe von Meinungen der Menschen, was dem Herrscher wie ein Nervensystem angewachsen, ihm die Muskeln so vieler Diener, ja die Geister so vieler Gehilfen aller Art unterthänig macht, daß sie vollbringen, was er will, oftmals während er

noch zweifelt, ob er will, oder wie er es eigentlich will? So dient auch der Leib des Menschen seinem Geiste; so fliegt ein Wunsch in hundert Gelenke zugleich, solange die Stimmung der Nerven gesund ist; wird sie aber krank, dann hört dieses Wunder auf, und ganz andre, ganz entgegengesetzte Wunder kommen zum Vorschein. Etwas Ähnliches begegnet im Staate, wenn die Meinung krank wird. Wie sorgfältig haben daher die neuern großen Herrscher, denen dies Geheimnis bekannt war, die Meinung bearbeitet! Wie künstlich haben sie oftmals Wahrheit und Dichtung vermengt, um die Menschen in dem Gedanken zu erhalten, der Gehorsam sei notwendig und heilsam, nämlich der Gehorsam gegen sie, die Herrscher, wenn sie schon mit eisernem Scepter regierten. Wer denkt hiebei nicht an Napoleon, und an das bureau de l'opinion publique! Und wer erinnert sich nicht an die kaiserliche Universität, die nichts anderes war, als eine Schule in Fesseln; an die alten Auktoren, die in eine kaiserliche Domäne verwandelt, ihres unsterblichen Lebens ungeachtet sich wie leblose Grundstücke sollten benutzen lassen. So suchte der Staat die Schule zu beherrschen, weil er wußte, wie sehr sie auf die Meinung wirkt, wie tief sie eben dadurch, selbst unabsichtlich, in die Bedingungen des Machtgebrauchs hineingreift. Aber so läßt sich die Schule nicht beherrschen: am wenigsten vom Staate. Denn sie ist alt, der Staat aber bleibt immer jung. Die Jahre, die auch der älteste Herrscher zählt, sind gegen das Alter der Schule immer nur Kinderjahre, und die des ältesten Herrscherstammes nur Jünglingsjahre. Im Staate wechseln die Menschen; in der Schule wechseln zwar auf der Oberfläche die Meinungen, aber in dem Boden bleiben die Wurzeln und die Stämme der Meinungen größtenteils die nämlichen. Darum wirkt in der Schule eine beharrliche Kraft, deren Erzeugnisse der Staat wohl zum Teil benutzen oder verderben, deren Natur er aber nicht umschaffen kann. Dies sei genug gesagt, um daran zu erinnern, daß es zwischen Staat und Schule, vermöge des Einflusses der letztern auf die Meinung, ein Verhältnis der Abhängigkeit giebt, welches gegenseitig ist, und dessen sich nach Belieben zu bemächtigen der Staat ganz vergebens versuchen würde.

6. Es bleibt noch übrig, die Kirche neben die Schule zu stellen; die Kirche, die unter den Formen des gesellschaftlichen Lebens beinahe eben so wichtig ist, als der Staat. Aber wie sollen wir in diesem Verhältnisse uns die Kirche denken? Will sie als eine ausgebildete Hierarchie vorgestellt sein, die den Glauben, die Lehre und den Kultus streng bewacht; die jedes Glied ihrer Gemeinde unter genauer Aufsicht hält, um das Seelenheil mit ähnlicher Pünktlichkeit zu besorgen, wie eine gut eingerichtete Armenanstalt darauf sieht, daß dem Fähigen Arbeit, dem Unfähigen Brot, dem Kranken Arzenei gereicht werde?

Ich wünschte zu dieser Vergleichung keine Veranlassung gefunden zu haben; auch liegt dieselbe wahrlich nicht in dem, was die Kirchen jetzt sind, sondern in dem, was nach einigen laut gewordenen Vorschlägen daraus würde gemacht werden. — Die Kirche hat ihre ewige Grundlage im Bedürfnisse des Glaubens an Gott; welches so allgemein ist, daß weder die Schule noch der Staat sich demselben entziehen könnten, wenn es ihnen auch einmal einfiele, einen Versuch derart zu machen. Aber der Glaube ist seiner Natur nach etwas Schwebendes, welches mit tausendfachen Verschiedenheiten der Gemütslage in beständiger Wechselwirkung sich befindet. Daß der Glaube nicht zu heftigen Schwankungen gereizt werde, dies zu verhüten ist gewiß wohlthätig, solange nicht irgend ein vorhandenes Mißverhältnis eine Abänderung, eine Reformation unvermeidlich herbeiführt. Längst aber hat die Kirche es sich selbst gesagt, daß sie auch vielen Spielraum lassen müsse, damit nicht ein unfreiwilliges äußerliches Bekenntnis die Stelle des Glaubens einnehme; ein tötender Buchstabe statt des lebendig machenden Geistes. Und mit derjenigen Kirche nun, welche das wohl erwogen hat, kann die Schule im allgemeinen kaum anders, als in einem freundschaftlichen Verhältnisse sich befinden. Mag immerhin unter den Freunden eine Ungleichheit eingetreten, mag immerhin der eine vornehmer geworden sein, weil er einer viel größeren Anzahl von Menschen sich unentbehrlich macht, die ihn erheben, ihn köstlich ausstatten, die jedes seiner Worte als Rat befolgen, als Trost verdanken, während der andre zu der Menge zu reden nicht versteht, und nur in einem engen Kreise sich bewegt: dies wird die Gesinnung nicht ändern, womit beide einander seit langer Zeit zu umfassen gewohnt sind. Viel schlimmer wäre es, wenn einer dem andern durch Zudringlichkeit sich lästig machte. Sehr schlimm, wenn die Schule sich's einfallen ließe, den Glauben, der lange vorhanden ist, von neuem hervorbringen zu wollen, wenn die mehrern Schulen, sofern es deren giebt, unter sich wetteifernd versuchten, welche von ihnen wohl am meisten Einfluß auf die Kirche gewinnen könne. Wird so etwas unternommen, dann erhebt unfehlbar die Kirche sich mit Stolz, und läßt es fühlen, daß sie ihre Anhänger nach Millionen zählt, wo die Schule deren nicht Hunderte nachweisen kann; sie läßt es fühlen, daß sie in die Gemüter unmittelbar eingreift, zu welchen jene den langen Umweg durch den Verstand so oft vergeblich sucht. Und so straft sie, mit Recht zugleich und mit Kraft, den Vorwitz der Schule. Doch wolle auch sie sich hüten, sich einzumischen in die Verhandlungen der Schule, und die Kreise zu zerrütten, die sie nicht gezeichnet hat. Denn sie bedarf manches stillen Dienstes, bald um die Gefühle des frommen Glaubens

6. Glaube — Einsicht. Vgl. die Bemerk. zu Allg. Pädag. II, 5, 18.

mit einem gewissen Grade von Deutlichkeit des Gedankens auszusprechen, bald um dem Aberglauben seine Götzen umstürzen, dem Unglauben seine Waffen entwinden zu können, bald endlich um auch der Wahrheitsliebe derjenigen zu genügen, die zu wissen wünschen, warum der Glaube älter sei, als die Einsicht, und warum er sich nicht längst schon ganz in Einsicht verwandelt habe. Alle solche Dinge kann nur die Schule leisten; also ist von derselben zwar nicht viel zu fürchten, aber manches zu hoffen, was verweigert werden kann, wenn die Bereitwilligkeit, mit der es sich darzubieten pflegt, durch Kränkung und Zurückstoßung eine Verminderung erleidet. Soll die Freundschaft bestehn: so müssen beide Teile gehörige Rücksicht gegeneinander beobachten; und niemand muß sie zu nahe zusammendrängen, oder die Vorzüge der einen durch Zurücksetzung der andern gelten machen wollen; sonst wird Reibung erfolgen, die mit Trennung endigt.

7. Die Unvollkommenheit der flüchtigen Umrisse, in welchen ich hier das Verhältnis der Schule zum Leben, teils im allgemeinen, teils zu dessen größten gesellschaftlichen Formen, dem Staate und der Kirche, anzudeuten versuchte, bedarf einer besondern Bitte um Nachsicht. Zwei Worte von Kant, welche den nämlichen Gegenstand betreffen, bringe ich noch in Erinnerung.

8. „Wenn die Moral an der Heiligkeit ihres Gesetzes einen Gegenstand der größten Achtung erkennt: so stellt sie auf der Stufe der Religion an der höchsten, jene Gesetze vollziehenden Ursache einen Gegenstand der Anbetung vor, und erscheint in ihrer Majestät. Aber alles, auch das Erhabenste, verkleinert sich unter den Händen der Menschen, wenn sie die Idee desselben zu ihrem Gebrauch verwenden. Was nur sofern wahrhaft verehrt werden kann, als die Achtung dafür frei ist, wird genötigt, sich nach solchen Formen zu bequemen, denen man nur durch Zwangsgesetze Ansehen verschaffen kann; und was sich von selbst der öffentlichen Kritik jedes Menschen bloßstellt, das muß sich einer Kritik, die Gewalt hat, das ist einer Zensur, unterwerfen."

9. Seitdem Kant auf diese Weise klagt über Mißverhältnisse der Schule gegen den Staat und die Kirche, ist ohne Zweifel manches unter uns besser geworden. Möge nun das Gute beharren, und nicht unter neuen Verbesserungen erliegen.

---

7. Kant. Aus dessen Schrift „Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft".



X.

Pädagogisches Gutachten

über

Schulklassen und deren Umwandlung,

nach der Idee

des

Herrn Regierungsrat Graff.

Auf dessen öffentliches Verlangen bekannt gemacht.

1818.

Pädagogisches Gutachten über Schulklassen und deren Umwandlung.

1. Herr Regierungsrat Graff, zu Arensberg, hat mich aufgefordert, über seinen Vorschlag zu einer verbesserten Einrichtung der Schulen mich öffentlich zu erklären.*

Diese Schrift erschien zu Königsberg bei Fr. Nicolovius 1818 und wurde dann von Hartenstein in den Kleineren Schriften, Bd. II, S. 207 ff. und in der Gesamtausgabe, Bd. XI, S. 267 ff. wieder abgedruckt. Der obige Text ist nach der Originalausgabe neu durchgesehen. — Die Klassen der Gymnasien waren im achtzehnten und im Anfang dieses Jahrhunderts vielfach nach Lehrpensen, nicht nach Schuljahren abgegrenzt. Die Neuhumanisten begünstigten diese Einrichtung. Heynes Schulverfassung für die Stadtschule in Göttingen (1798) hob die „alte Abteilung nach lateinischen Klassen ganz auf; es giebt keine Primaner, Sekundaner, Tertianer u. s. f. mehr; ein jeder wird nach seinen Fähigkeiten und Bedürfnissen in ganz verschiedene Sektionen und Abteilungen gesetzt; er kann in der einen Lektion in der ersten, in der andern in der untersten sitzen; aller Vorzug des einen vor dem andern hängt bloß vom Fleiß und vom guten sittlichen Betragen ab." F. A. Wolf, unter dessen Einfluß das neue preußische Gymnasium entstanden ist, billigte Heynes Einrichtung, welche die Gleichgültigkeit der Schüler gegen die „Nebenfächer" bekämpfte, und Nebenfächer waren damals fast alle außer Latein und später noch Griechisch, wie der bezeichnende Name „Lateinklassen" für diese „feststehenden oder allgemeinen Schulklassen" zeigt. Begreiflich ist, daß die realistische Richtung (auch die Schule der Pietisten) den „Lektionsklassen", welche den nämlichen Schüler je nach dem Stande seiner Kenntnisse verschiedenen Klassen zugleich zuwiesen, vor den „Generalklassen" der früheren Zeit den Vorzug gab. Niemeyer (§ 306) neigt ebenfalls der Einrichtung der ersteren zu. Die pädagogisch entworfenen Lehrpläne können jedoch mit derselben nicht bestehen, um so weniger, als die Lektionsklassen ihrer Bestimmung gemäß auch innerhalb des Jahres vielfachen Wechsel im Schülerbestand erfuhren. Gegen diese Einrichtung nun wendet sich Graff in der Schrift, welche Veranlassung zum obigen Aufsatz geworden ist. — Eberhard Gottl. Graff (geb. 1780 in Elbing, gest. 1841 in Berlin) war 1810 Regierungs- und Schulrat in Marienwerder geworden und 1814 in gleicher Eigenschaft nach Arnsberg gekommen. Die Veranlassung zu seiner Schrift: „Die für die Einführung eines erziehenden Unterrichts notwendige

---

* In der Hallischen Allg. Lit. Zeitung, Nr. 153, Junius 1818. Man vergleiche Herrn Graffs Schrift: Die für die Einführung eines erziehenden Unterrichts notwendige Umwandlung der Schulen. — Anmerk. Herbarts.

2. In wiefern eine baldige, wirkliche Ausführung des Vorschlags beabsichtigt wird: muß ich es ablehnen, darüber etwas zu sagen. Meine Ansicht von der jetzigen litterarischen, politischen, kirchlichen Unruhe erlaubt mir nicht, in unsern Tagen eine wahre und bleibende Reform des öffentlichen Unterrichts zu erwarten. Auch könnte ich scheinen, eigne Ansprüche einzumischen, da Herr Graff seine Idee in sehr nahe Verbindung mit meinen pädagogischen Grundsätzen gebracht hat.

3. Soll aber bloß von einer theoretischen Untersuchung die Rede sein, so spreche ich sehr gern die Überzeugung aus, daß der Gedanke des Herrn Graff würdig ist, unter den Fragepunkten der Pädagogik, an denen man nicht achtlos vorüber gehen darf, eine bleibende Stelle einzunehmen. Bekanntlich giebt es in den meisten Wissenschaften solche Fragen, die jedes Zeitalter sich von neuem vorlegen muß, wäre es auch nur, um die schon gegebene richtige Antwort mit eigener Einsicht anzunehmen.

4. Durch die gegenwärtigen Blätter wünsche ich demnach dazu mitzuwirken, daß die vielen würdigen Männer in Deutschland und Preußen, denen die Angelegenheiten der Erziehung am Herzen liegen, sich bewogen finden mögen, auch diesen Gegenstand in den Kreis ihrer gemeinsamen Beratungen und Diskussionen herein zu ziehen. Es ist in jedem Falle nützlich, die Angelegenheiten der Schulen einmal von einer neuen Seite zu betrachten; das dadurch veranlaßte Nachdenken wird gute Früchte bringen, wann, früher oder später, eine Zeit der ruhigen, besonnenen Wirksamkeit zurückkehrt.

Umwandlung der Schulen. Allen, die den Durchbruch einer bessern Zeit befördern können und wollen, zur Beherzigung vorgelegt" (1817) ist aus dem oben Gesagten ersichtlich. Das Buch erschien zwar 1818 in 2. Aufl., fand aber mehr Widerspruch als Zustimmung, sodaß der Verf. Herbart selbst, auf den die Schrift sich berufen hatte, aufforderte, sich zur Sache zu äußern. Graff hat jedoch sich mit allgemein pädagogischen Dingen seit dieser Zeit nicht mehr beschäftigt, sondern sich ganz germanistischen Studien zugewandt. Schon i. J. 1821 begann sein „Altdeutscher Sprachschatz" zu erscheinen; 1824 wurde er Herbarts Kollege als Professor des Deutschen. — Die Lektionsklassen haben in Preußen seit 1820 aufgehört. Der Wert der Herbartschen Schrift besteht in der genauen Anwendung allgemein pädagogischer Grundsätze (bes. des Interesse) auf eine ganz bestimmte praktische Frage. Als in der Darmstädter Allgemeinen Schulzeitung 1830 mitgeteilt wurde, daß in einer Thüringischen Schule Graffs Plan seit Jahren durchgeführt sei, forderte Herbart in der Hallischen Litteraturzeitung 1830 zu näheren Mitteilungen auf, die indessen ausblieben. Graffs System ist neuerdings wieder empfohlen worden durch Tews im Jahrbuch des Vereins für wiss. Pädag. XXI (1889) S. 180 ff. Neuerdings handelt davon Dr. Wohlrabe, Die Durchführung der Schulklassen. Gotha, Behrend, 1891.

2. Man erinnere sich an die sog. Schmalzsche Denunciation, an die Karlsbadener Beschlüsse, das Wartburgfest, Kotzebue und Sand und vgl. Absatz 69 und das dazu Bemerkte.

5. So sehr ich übrigens daran gewöhnt bin, mißverstanden zu werden: so würde es mir doch doppelt unangenehm sein, wenn dies jetzt begegnete, da ich nicht mit meinen eigenen, sondern mit einem fremden Gedanken beschäftigt bin, dessen Beleuchtung von mir in gutem Vertrauen ist verlangt worden. Sollte meine Schreibart zu weitläuftig, die Darstellung zu lebhaft, und der eines Sachwalters vielleicht zu ähnlich scheinen, so muß ich deshalb um Entschuldigung bitten. In der That bin ich weniger parteiisch, als man wohl geneigt sein mag zu glauben. Nicht bloß werde ich die Einwürfe gegen Herrn Graff, so viele ich deren voraussehe, aufrichtig angeben, sondern ich selbst habe Mühe und Zeit gebraucht, um mich durch die Zweifel herdurchzuarbeiten, und mir über die Grenzen und Modifikationen Rechenschaft zu geben, welche meine Bestimmung bedingen würden. Allein auf der andern Seite giebt es auch Irrtümer zu bestreiten, und Schranken des Vorurteils zu durchbrechen; eine Arbeit, die nicht allen gefallen kann.

6. Der Antrag des Herrn Regierungsrat Graff geht dahin, daß man das ganze bisherige Klassensystem der Schulen beiseite setze; gleichviel ob von stehenden, oder von sogenannten parallelen Klassen die Rede sei.

7. Bevor er auseinandersetzt, was an die Stelle treten solle, bahnt er sich den Weg dahin durch Angabe einer Verbesserung, der sich das Klassensystem unterwerfen müßte, um wenigstens seine gröbsten Fehler abzulegen. Die Schulen sollten gerade so viele Klassen bekommen, als wie viele Jahre ihre gesamte Lehrzeit beträgt; alle Klassen sollten ihre Kursus zugleich anfangen und enden; neue Lehrlinge sollten nur in die unterste Klasse, und nur um die Zeit der beginnenden Kurse, zugelassen werden.

8. Einiges von den Gründen dieser Forderung werden denkende Pädagogen auf den ersten Blick erraten. Allein hiermit nicht zufrieden, will Herr Graff alle Versetzungen aus einer Klasse in die andere ganz abgeschafft wissen. Der nämliche Lehrer, der zuerst die Schüler als kleine Knaben in Empfang nahm, dieser soll sie behalten, und zwar *sie allein*, ohne ihnen andere späterhin beizugesellen. Ohne Absatz und Unterbrechung soll er ihre ganze Bildung besorgen. Alljährig sollen die schulfähigen Kinder gesammelt werden; es entstehen demnach viele Schulen nach und neben einander; *der* Lehrer, welcher zuerst anfing, wird auch zuerst fertig; alsdann beginnt er von neuem mit einem Häuflein kleiner Knaben, nachdem er soeben seine ausgebildeten erwachsenen Jünglinge entlassen hatte. Im folgenden Jahre wird ein anderer Lehrer fertig, und fängt ebenso wieder von unten an; so drehen sich alle Lehrer in einem großen Kreise, ohne daß einer von ihnen Oberlehrer oder Unterlehrer wäre. — Daß ein solcher Vorschlag für jetzt nur als Idee zu betrachten ist, an dessen Ausführung man

gar nicht denken darf: dies werden vermutlich die meisten der schon wirklich angestellten ältern und höhern Lehrer gern bezeugen.

9. Was fehlt denn dem Klassensystem? Man kann durch folgenden Schluß antworten: es zerreißt den Faden des Unterrichts eben so oft, als der Schüler versetzt wird; nun muß aber der Unterricht ein Kontinuum sein. Folglich taugt das Klassensystem nicht.

10. Beide Vordersätze dieses Schlusses bedürfen des Beweises. Für den ersten Satz kann man anführen, daß es unmöglich ist, die Lehrkurse der einzelnen Klassen genau abzugrenzen, weder in Ansehung der Zeit, noch der Materien, noch der einzelnen Schüler, wenn man nämlich auf diese drei Punkte, wie sich's gebührt, zugleich Rücksicht nehmen will; — daß es eben deshalb unmöglich ist, die Kurse der einander zunächst folgenden Klassen genau aneinander zu passen; — und daß der Fehler noch viel größer wird, wenn, wie gewöhnlich, neue Schüler mitten in den Kursus der ältern eintreten, und in dem Gemenge der ungleichartigen Lehrlinge die Planmäßigkeit der Beschäftigungen ganz verloren geht.

11. Der Beweis des zweiten Satzes beruht darauf, daß jedem Punkte der Bildung, den ein jeder Schüler erreicht hat, ein bestimmter nächstfolgender Punkt entspricht; daher, wenn man diesen nächsten nicht wirklich folgen läßt, der doppelte Fehler entsteht, daß an der vorhandenen Bildsamkeit etwas ungenutzt verloren geht, und daß der wirklich nachfolgende Unterricht nicht die ihm gebührende Empfänglichkeit des Schülers antrifft.

12. Hiemit habe ich fürs erste die Hauptpunkte, um welche sich die ganze Untersuchung dreht, summarisch anzeigen wollen.

13. Um aber meinem Vortrage so viel Klarheit als möglich zu geben, halte ich für zweckmäßig, mich zuerst in die Vorstellungsart derer zu versetzen, welche dem Klassensysteme zugethan sind. Diese haben etwas für sich anzuführen, welches, wenn es das Entscheidende wäre, die weitere Untersuchung überflüssig machen würde. Man wird mir wohl gestatten, hiebei anzunehmen, daß die Schule, von der wir reden, ein Gymnasium sei; denn was die Bürgerschulen anlangt, so erinnere ich mich, hie und da die Klage vernommen zu haben, daß man sich dabei nichts Bestimmtes denken könne.

14. Und was verlangt man denn von einem Gymnasium? — Ehemals: Latein; jetzt, etwas minder beschränkt: alte Sprachen und Mathematik. Wenn die Schule noch sonst etwas lehrt, so wird dies als leichter, und schon darum als Nebensache betrachtet.

15. Nun ist offenbar, daß, in Sprachen und Mathematik, die Übung und Fertigkeit des Lehrlings die Hauptsache ist; und wer das Klassensystem aus diesem Gesichtspunkte beurteilt, der kann nicht umhin, es höchst zweckmäßig zu finden.

16. Denken wir uns den Schüler, der eben auf eine neue Klasse versetzt wurde! Noch betrachtet er mit Schüchternheit seine ältern Genossen, ihre Schnelligkeit und Gewandtheit; noch kann er dem Lehrer kaum folgen, denn er muß mühsam aus dem Grunde seiner Seele die einzelnen Gedanken hervorrufen, die hier ebenso rasch vorüberrauschen, als sie leicht und sicher mit einander verknüpft werden. Aber nichts befördert die eignen Versuche so sehr, als das Beispiel der Geübteren; der Rhythmus der geistigen Bewegungen teilt sich mit; im Streben zur Nachahmung wird jedes Hindernis bald bemerkt und bald gehoben; die Lücken in den Kenntnissen der Elemente füllen sich allmählich aus, wenn das Gefühl, es seien Lücken, erst geweckt ist; die Regeln zur Verknüpfung des Einzelnen werden geläufig, wenn alles, was man hört und sieht, sie in beständiger Anwendung versinnlicht. So hebt sich der Schüler; und man stärkt seinen Mut, indem man ihm seinen allmählich höhern Platz unter den Mitschülern anweist. Nach ein paar Jahren wird er wiederum versetzt; und weshalb? Hier findet sich für ihn kein Muster mehr; das Beispiel der jüngern und schwächern würde ihn rückwärts ziehn, wenn er ihm nachgäbe; sein Geist eilt voraus, während der Lehrer sich mit jenen beschäftigt. Also zeigt man ihm eine höhere Stufe in der nächsthöheren Klasse; seine Empfindungen sind die nämlichen, wie vorhin, da er in die frühere einrückte; und warum die nämlichen? Weil immer das Nämliche von ihm gefordert wird, Wachstum an Fertigkeit, Überblick, und Fülle des immer gleichartigen Wissens. Denn verschiedenartig kann man die Beschäftigungen der verschiedenen Klassen nicht nennen, wenn schon in der untern Cornelius Nepos, in den höhern Cäsar, Livius, Cicero gelesen werden; — es kommt ja nicht *darauf* an, (nämlich nach der Meinung der Schulmänner, die bloß Sprachen *um der Sprachen willen* lehren wollen,) *daß diese Auktoren etwas Verschiedenartiges vortragen*; sondern es ist alles *Latein*, — oder noch besser, es ist alles *alte Sprache*, und *Beschäftigung mit Lexikon und Grammatik*, ob man nun den Homer oder den Horaz, den Sophokles oder den Terenz lese. Der Schüler befindet sich hier immer auf der gleichen Bahn, er fühlt nichts anderes beim Komiker wie beim Tragiker, bei der naiven wie bei der sentimentalen Poesie. Ebenso auch ist es gleichartig, (nämlich nach den Ansichten der Schulmänner, die bloß rechnen lehren wollen), ob man nach der Regel de tri oder nach der Binomialformel rechne, ob man den Weg eines Lichtstrahls oder einer Kanonenkugel bestimme; denn alles dasjenige, *was* berechnet wird, fällt in *eine* Klasse, in die große Klasse der Rechenexempel.

17. Wozu könnte hier eine Abgrenzung der Lehrkurse dienen? Was schadet es (so denken jene Schulmänner), wenn der Schüler, der in Sekunda die Odyssee anfängt, den Odysseus in der Cyklopenhöhle

oder in der Unterwelt antrifft? Was geht ihn Odysseus an, was die Cyklopen, und die Unterwelt? Er verachtet die alten Fabeln; aber er schätzt die neuen Formen, die sein früher gelerntes regelmäßiges Paradigma nunmehr bereichern. Und späterhin, was kümmert es ihn, ob Sokrates richtiger vom Xenophon oder vom Plato beschrieben wird? Darum ist es (in den Augen jener Schulmänner) auch erlaubt, einen platonischen Dialog in der Mitte anzufangen, wenn der neue Primaner zu solchen Mitschülern kommt, die eben im vorigen Halbjahre ihr Pensum nicht ganz zu Ende gebracht hatten. — Was aber die Kontinuität des Unterrichts anlangt, so ist diese wirklich vorhanden. Denn die Übung und Fertigkeit der Schüler wächst vom 8ten bis 18ten Jahre immer gerade fort; da man das einfache Gesetz befolgt, vom Leichteren zum Schwerern durch so viel Mittelglieder fortzuschreiten, als man nur finden kann. Ist nun dies alles (sprechen die Schulmänner) nicht vollkommen schön und gut? Hat nicht das Klassensystem das Verdienst, den stillen Weg, welchen der Schüler gehn soll, in eine möglichst bequeme Treppe verwandelt zu haben? Will man denn noch mehr Erleichterungsmittel? Soll die Jugend gar nicht angestrengt, soll ihr alles versüßt werden? Will man sie wohl gar durch den Inhalt der Auktoren zerstreuen; da es vielmehr am besten wäre, wenn man Auktoren finden könnte, die gar nichts enthielten; so wie eine abstrakte Rechnungsformel, von allen Anwendungen, um derentwillen sie gesucht und erfunden ist, entblößt, wirklich sehr glücklicherweise gar nichts berechnet!

18. Doch hier wird man mir eine Übertreibung vorwerfen. Unsre Schulmänner erklären ja allerdings den Inhalt der Auktoren; sie zeigen ja wirklich die Anwendung der Rechnungsformel in zahlreichen Beispielen. — Glückliche Leute! Sie wohnen in einem warmen, milden Klima, worin den Begriffen und Grundsätzen keine scharfen Dornen einer strengen Konsequenz wachsen. Hier vertragen sich vielmehr die beiden Maximen freundlich mit einander; die eine: bei der Wahl der Auktoren nicht auf den Inhalt zu sehn, sondern auf die Sprachformen; die andere: die Auktoren wirklich ihrem Inhalte nach zu erklären, als ob in der That an dem Inhalte etwas gelegen wäre! Diese Schulmänner haben treffliche Gesellschaft an unsern Philosophen, die vor den Widersprüchen in den ersten Erfahrungsbegriffen die Augen fest zudrücken, nach dem Beispiele jenes edlen Vogels, der den Kopf ins Gesträuch steckt, um seine Feinde nicht zu sehen. Die einen und die andern befolgen als gemeinschaftliche Richtschnur die goldene Regel: man muß es so genau nicht nehmen.

19. Allein ich bin diesmal durch die Natur meines Gegenstandes

18. An unsern Philosophen. Vgl. ABC der Ansch. Einl. IV, 16.

gezwungen, es genau zu nehmen. Ich bin in der Notwendigkeit, meinen Lesern ein Entweder, Oder vorzulegen. Entweder sie räumen ein, der eigentliche Zweck des Schulunterrichts bestehe in Übungen und Fertigkeiten? Wohlan, dann läßt sich für das Klassensystem etwas sagen, und ich habe es gesagt; dies nämlich, daß die Einförmigkeit einer stets gleichartigen Übung sehr zweckmäßig durch Anlegung mehrerer Stufen unterbrochen wird, deren jede einen neuen Reiz der Nacheiferung an sich trägt. Oder aber, sie wollen den Gegenständen selbst, an welchen der Schüler sich übt, eine von der Beschaffenheit und Verschiedenartigkeit eben dieser Gegenstände abhängige, demnach verschiedenartige bildende Kraft beilegen? Dann haben wir der Mannigfaltigkeit schon mehr als genug; dann ist eine große und schwere Aufgabe vorhanden, dieses Mannigfaltige gehörig zusammenzufügen, um seine pädagogischen Wirkungen nicht etwa nur gelegentlich bei diesem und jenem Schüler, sondern bei jedem, so weit es dessen Eigentümlichkeit zuläßt, mit möglichster Gewißheit und Vollständigkeit zu erreichen; dann dürfen wir diese Aufgabe nicht durch Anlegung jener künstlichen Treppe, des Klassensystems, noch verwickelter machen, wenn nicht eine solche Treppe unmittelbar aus der Natur der Aufgabe folgt, — mit einem Worte, dann ist zu besorgen, daß Herr Graff gar bald gewonnen Spiel haben werde.

20. Oder aber endlich: man will das eine bejahen, und das andere nicht leugnen? Der Zweck der Schulen soll in Übungen und Fertigkeiten bestehen; aber es sollen doch auch die Schüler nicht bloß im Latein, im Griechischen, in Rechenexempeln geübt werden, sondern nebenbei auch noch etwas von Vaterlandsliebe, etwas Sinn fürs Wahre, Schöne und Gute bekommen? — Vielleicht auch umgekehrt: man läßt die Erweckung der Neigungen fürs Wahre, Gute und Schöne für die Hauptsache gelten; aber auch die Fertigkeiten in Sprachen und im Rechnen will man nicht entbehren; diese Nebensache soll jener Hauptsache zur Begleitung und Verzierung dienen. — Dagegen ist nun zwar nichts einzuwenden; allein wer auf solche Weise mehrere Zwecke verbindet, der muß sich allemal darauf gefaßt machen, daß eine bestimmte Unterordnung nötig sein werde, die den einen Zweck voranstelle, und den andern nachsetze; sonst läuft man Gefahr, beide zugleich, und einen über dem andern zu verfehlen.

21. Und nun bin ich imstande, die Frage zu beantworten, warum so viele würdige und gelehrte Männer, die bisher das Schulwesen lenkten, die Fehler des Klassensystems übersehen konnten.

22. Diese Männer wollten ohne Zweifel das beste; aber von jenen beiden Zwecken, deren einer dem andern muß untergeordnet werden, dachten sie den einen zwar deutlich, den andern hingegen nur

dunkel; darum half es zu nichts, wenn sie auch wirklich den höchsten Zweck obenan stellten. Was das sei, Übung und Fertigkeit im Lateinischen und Griechischen, und im Rechnen, davon hat jedermann einen sehr klaren Begriff; denn jeder hat es einmal empfunden, daß ein grammatikalischer Fehler in einem lateinischen Aufsatze dem Ohre und dem Auge weh thut, und daß eine verwickelte römische Periode denjenigen gar sehr in Verlegenheit setzt, der sich in ihre Konstruktion nicht zu finden weiß. Solche Übelstände werden in dem Augenblicke, wo sie vorkommen, als etwas ganz Unerträgliches gefühlt; und man entschließt sich auf der Stelle, die Jugend solle etwas so Häßliches und Schändliches durchaus vermeiden lernen, es möge nun kosten was es wolle. Hingegen was das andre sei, das Wahre, Gute und Schöne? wie man es anzustellen habe, dafür den Sinn der Jugend zu wecken? wie das mit den Lehrmitteln zusammenhänge, deren man nun einmal gewohnt ist, sich in den Schulen zu bedienen? — das führt auf weitaussehende Überlegungen; und darüber läßt sich so geschwind kein Entschluß fassen. Also bleibt es dabei, daß der Schulmann in dem Unterrichte der alten Sprachen als Sprachen konsequent fortfährt, und daß er darin weder gestört sein will, noch gestört wird, obgleich der Zweck, den er hier verfolgt, allerdings der untergeordnete ist, und er sich demnach von Rechts wegen gefaßt halten muß, in dieser seiner untergeordneten Thätigkeit wirklich gestört zu werden, falls sie nicht von selbst mit dem höhern Ziele zusammentrifft.

23. Da nun für diese Thätigkeit der meisten Schulmänner das Klassensystem bequem ist, so besteht es, und wird ferner bestehn, erhaben über die Angriffe des Herrn Regierungsrat Graff und über die meinigen. Denn die gelehrten Kenntnisse gleichen dem Gelde; sie glänzen und nützen, das ist klar; was aber über die Regeln ihres Gebrauchs und über die Bedingungen ihres Erwerbs zu sagen ist, das dehnt sich in die Länge, und wird verschoben auf künftiges Nachdenken. Unsere Gelehrsamkeit haben wir übrigens alle in Tertia, Sekunda und Prima gegründet; schon darum muß es bis zu ewigen Zeiten eine Tertia, Sekunda und Prima geben!

---

24. So gewiß nun alles bleiben wird, wie es ist: so verfolge ich dennoch meinen Vorsatz, Herrn Graffs Verbesserungsplan, dessen negative Seite ich vorgezeigt habe, jetzt auch von der positiven zu beleuchten; demnach dasjenige in Betracht zu ziehn, was er an die Stelle des von ihm Verworfenen setzen will.

25. Soll es ja Klassen geben (behauptet er), so müssen deren so viele sein, als der Unterrichtsjahre, worauf die Anstalt berechnet ist; und alle Jahre müssen die sämtlichen Schüler in die

nächsthöhere Klasse fortrücken. „Wie ist das möglich“, fragt man; „die Schüler sind ja ungleich, und können nicht alle zugleich ihren Standpunkt wechseln“. Herr Graff antwortet: der Lehrer muß die Schüler so bearbeiten, daß sie gleichmäßig fortschreiten; wenn aber dieses nicht angeht, (und in den kleineren Abschnitten der Unterrichtszeit ist es in der That nicht zu verlangen) so liegt eben darin der Beweis, daß das Klassensystem unverbesserlich verkehrt ist, und daß man es gänzlich aufgeben muß.

26. Man wird schon hieraus den Gang des Schlusses im allgemeinen erkennen. Herr Graff will die Schulklassen nur unter gewissen Bedingungen fortdauern lassen; diese Bedingungen aber erklärt er selbst für unmöglich; und daraus ergiebt sich ihm die Folgerung, daß eine ganz andere Einrichtung notwendig sei.

27. Aber welches sind denn die Gründe jener Bedingungen, deren Erfüllung in der bisherigen Form unsrer Schulen ein unübersteigliches Hindernis antreffen soll? Natürlich müssen wir erst die Gültigkeit dieser Gründe untersuchen; und alsdann, falls wir sie richtig finden, weiter überlegen, ob denn wirklich die Schulen in ihrer Klassenabteilung unfähig seien das zu leisten, was gefordert wird.

28. In Ansehung des ersten dieser zwei Punkte bin ich mit Herrn Graff ganz einverstanden: was aber den zweiten anlangt, so sage ich voraus, daß ich nicht ganz unbedingt beistimme; daß ich vielmehr eben da, wo er unmögliche Bedingungen aufzustellen glaubt, Andeutungen finde, die zu einer leichtern, wenn schon nicht ganz durchgreifenden, Verbesserung führen können; und die man eben darum nicht verschmähen muß, weil zu einer so großen Veränderung, wie Herr Graff sie fordert, sich wohl noch lange niemand entschließen möchte. Zwar will ich nicht halbe Maßregeln empfehlen; aber da ich weiß, wie schwer es ist, in der öffentlichen Erziehung auch nur das Mindeste zu verbessern, so ist mir jeder kleinste Fortschritt schon willkommen, wäre er auch nur das nächste Mittel, um das Bedürfnis dessen, was sich eigentlich gebührt, stärker und allgemeiner fühlbar zu machen.

29. Jetzt zur Sache! Der Zweck des Unterrichts, sagt Herr Graff, ist: Erzeugung eines, zur Vielseitigkeit der Bildung und zur Festsetzung des Charakters notwendigen, gleichschwebenden Interesse. Hier befinde ich mich auf meinem eignen, heimischen Boden; denn es ist offenbar, daß diese Bestimmungen aus meiner Pädagogik genommen sind. Es ist aber auch ebenso offenbar, daß Herr Graff meine Prinzipien ernstlich und redlich durchdacht und angewandt, daß er also dieselben nicht für bloße Einfälle gehalten hat, dergleichen sich jeder nach Belieben aussinnen kann, um sich eigner Grundsätze zu rühmen; sondern für an sich wahre, also von meiner

Individualität unabhängige, und für brauchbare, das Ganze des Unterrichts wirklich tragende, und genau bestimmende Prinzipien; mit einem Worte, daß er ihnen den wissenschaftlichen Charakter zugestanden hat, auf den sie in der That Anspruch machen. Da nun derselbe gerade von diesen nämlichen Prinzipien die Gründe der Forderungen hernimmt, welche er an die Schulen macht, und um derentwillen er seine Umwandlung dieser letztern vorgeschlagen hat: so werde ich mich nicht von meinem Gegenstande entfernen, wenn ich hier den angegebenen Zweck des Unterrichts ein wenig zergliedere.

30. Was also der Unterricht hervorbringen soll, das ist:
Erstlich: Interesse,
und zwar: mannigfaltiges Interesse.
Dieses Interesse aber soll ferner sein:
gleichschwebend:
denn es wird in ihm gesucht
vielseitige Bildung,
und es soll aus ihm hervorgehn
Festigkeit des (moralischen) Charakters.

31. Da nun von allem diesen schon in meiner Pädagogik gesprochen ist, — wo überdies die Angabe der Mannigfaltigkeit des Interesse zu finden ist; daß es nämlich in folgende Klassen zerfalle:

Interesse

der Erkenntnis;	der Theilnahme;
empirisches,	sympathetisches,
spekulatives,	gesellschaftliches,
ästhetisches,	religiöses;

da auch der Begriff des Interesse nach seinen psychologischen Bestimmungen, besonders in Ansehung der Aufmerksamkeit, als der ersten Stufe desselben, in meiner Psychologie* näher erwogen ist:

32. so kann ich mich hier damit begnügen, die eben einzeln hingestellten Punkte durch einige Gegensätze zu erläutern, die sich mir zunächst darbieten.

33. Es ist zwar eine bekannte pädagogische Vorschrift, der Lehrer müsse suchen, seine Schüler für das, was er vorträgt, zu interessieren. Allein diese Vorschrift wird gewöhnlich in dem Sinne gegeben und verstanden, als wäre das Lernen der Zweck, das Interesse aber das Mittel. Dieses Verhältnis nun kehre ich um.

---

30. Allg. Pädag. I, 2.
31. Ebendas. II, 3 (vgl. Umriß pädag. Vorl. § 83).
* Lehrbuch der Psychologie § 213, und dort angeführte Aufsätze im Königsberger Archiv. Der genannte Paragraph der Psychologie muß aber im Zusammenhange dessen, was vorhergeht und nachfolgt, gelesen werden. — Anm. Herbarts.

34. Das Lernen soll dazu dienen, daß Interesse aus ihm entstehe. Das Lernen soll vorübergehn, und das Interesse soll während des ganzen Lebens beharren. Um diesen Unterschied recht deutlich einzusehn, betrachte man ein Paar ungleiche Methoden, Griechisch zu lehren, die freilich nur ein Beispiel sind, das aber anstatt aller andern dienen kann. Gedike schrieb unter mehrern Chrestomathien auch eine griechische; und er suchte darin recht viel Interessantes zusammenzubringen, drollige Erzählungen, Fabeln, kleine historische Bruchstücke; nichts Großes und Ganzes. Ich dagegen las vor zwanzig Jahren mit acht- und neunjährigen Knaben die Odyssee; und ich lasse sie jetzt fortwährend in dem mir anvertrauten pädagogischen Seminarium mit Kindern desselben Alters lesen, die zuvor auch nicht den kleinsten Satz im Griechischen hatten erklären hören. Natürlicherweise sind nun die ersten Zeilen in Gedikes Chrestomathie weit interessanter für die kleinen Anfänger, als die ersten Verse des Homer; und überdies sind die Knaben, welchen Gedike seine Chrestomathie bestimmte, wohl ungefähr in dem Alter, wie diejenigen, welche bei mir schon die ganze griechische Odyssee durchgelesen haben. Es scheint also, als hätte jener weit besser dafür gesorgt, als ich, daß der Unterricht in der genannten Sprache interessant sein möge. Allein der Unterschied liegt in dem Interesse, was die Lektüre zurückläßt. Homer erregt die Aufmerksamkeit ganz allmählich; er treibt sie immer höher; er bringt am Ende eine solche Spannung in dem kindlichen Gemüte hervor, wie man sie nur von irgend einem Buche in der Welt erwarten kann; und von dieser Spannung bleibt fortdauernd ein großer Eindruck zurück, mit welchem späterhin alle Eindrücke der ganzen alten Geschichte und Litteratur verschmelzen. Gedikes Chrestomathie ist vergessen, wenn sie durchgearbeitet ist; was von ihr bleibt, das sind, gemäß der Absicht des Verfassers, Vokabeln und grammatische Formen. Mit andern Chrestomathien verhält es sich eben so.

35. Zweitens: das Interesse soll mannigfaltig sein. Dazu ist gar nicht nötig, mancherlei in den Schulen zu treiben. Zuweilen ist einerlei hinreichend, um die sämtlichen sechs Klassen des Interesse mit kräftiger Nahrung zu versehen; in solchem Falle liegt dann aber auch eben hierin der entscheidende Grund, weshalb ein Lehrgegenstand von dieser Kraft als ein ganz vorzügliches pädagogisches Hilfsmittel muß betrachtet und benutzt werden. Das vorhergehende Beispiel läßt sich auch hier gebrauchen. Die Odyssee erzählt eine lange, bunte Geschichte; sie weckt also das empirische Interesse. Sie zeigt allerlei Menschen

34. Fr. Gedike, Griechisches Lesebuch für die ersten Anfänger. Berlin 1782. Gedike war damals Direktor des Friedrichwerderschen Gymnasiums in Berlin; das angeführte Buch ist die erste der vielen Chrestomathien, welche er verfaßt hat.

in Wirkung und Gegenwirkung; dadurch reizt sie zu einer Reflexion über den Zusammenhang der Ursachen und Folgen in der menschlichen Gesellschaft, und diese Reflexion ist der Anfang der Spekulationen des pragmatischen Historikers. Sie ist ein Gedicht, und zwar ein klassisches Gedicht; und obgleich sie als solches von Kindern keineswegs vollständig aufgefaßt wird, sondern eben in dieser Rücksicht in spätern Jahren noch einmal mit ganz andern Augen will gelesen sein, so umringt sie dennoch den kindlichen Geist mit den allergünstigsten Gelegenheiten, um sich, so weit seine Anlage reicht, in ästhetischer Hinsicht zu entwickeln. Sie schildert menschliche Leiden und Freuden, und zwar dem allergrößten Teile nach so, daß schon der kleine Knabe, ja dieser eigentlich am allermeisten, damit sympathisieren kann. Sie zeigt gesellschaftliches Wohl und Wehe, bürgerliche Ordnung und Unordnung; sie erregt hierdurch das gesellschaftliche Streben, welches sich späterhin zum Gemeinsinn ausbilden soll. Endlich zeigt sie den Menschen unterworfen einer höhern, göttlichen Gewalt; sie leitet also zur religiösen Demut, obgleich sie nicht solche Gottheiten aufstellt, denen heutigestages auch nur das Kind zu huldigen in Versuchung geraten könnte. — Dies alles zusammengenommen ist nun nicht bloß eine vollständige Induktion, woraus folgt, daß die Odyssee ein höchst vortreffliches Bildungsmittel sei: sondern es ist auch hiemit ein vollkommen zureichendes Beispiel gegeben, welche Mannigfaltigkeit, welche Art von Vielseitigkeit gefordert werde, indem vom vielseitigen Interesse die Rede ist.

36. Drittens: das Interesse soll gleichschwebend sein. Das heißt, in allen jenen sechs Klassen soll es gleich stark sein, ohne Hervorragung in einer vor den andern. Als Beispiel können wir zwar noch einmal das Obige anwenden, aber jetzt in entgegengesetzter Richtung. Dem empirischen Interesse würde die Odyssee, wenn sie allein auf den Lehrling wirkte, keine hinreichende Nahrung geben, denn sie mischt Wahrheit und Dichtung; den echten Beobachtungsgeist, der die Thatsachen rein und unverfälscht verlangen soll, übe demnach Naturgeschichte und Erdbeschreibung; diese beiden Wissenschaften hat man in eben der Periode anzufangen, in welcher die Odysse gelesen wird. Das spekulative Interesse würde auf eine zu beschränkte Weise, und zu schwach durch jenes Werk angeregt werden; also nehme man Rechnungen und Anschauungsübungen zu Hilfe. Das religiöse Interesse würde durch Darstellung des griechischen Altertums nicht auf den rechten Punkt hingeführt werden; also sind neben der Odyssee, und insbesondere schon vorher, die bekannten religiösen Lehren und Übungen, deren sich jede gute Erziehung zu bedienen pflegt, durchaus notwendig. Hingegen dem ästhetischen, sympathetischen und gesellschaftlichen Interesse genügt nicht nur die Odyssee in der Zeit, da sie mit Knaben gelesen

wird,* sondern sie allein würde diese Interessen um ein Merkliches zu stark, und außer dem rechten Verhältnisse aufreizen.

37. Viertens: in dem gleichschwebenden Interesse hat die vielseitige Bildung ihren Sitz. Diese vielseitige Bildung besteht nicht darin, daß ein Mensch die Welt durchlaufen sei, oder sie umschifft habe; er könnte ihrer müde sein; und der Ekel an allen Dingen und Beschäftigungen, der Spleen, ist gerade diejenige Verdorbenheit, welche der Bildung, diejenige Abspannung, welche dem Interesse, direkt und als äußerstes Gegenteil zuwiderläuft. Die Gesundheit des geistigen Lebens erfordert Ruhe und Reizbarkeit; beides zugleich aber liegt eben in dem Interesse; und je mannigfaltiger und beharrlicher dieses, um desto größer ist die Summe des geistigen Lebens. Wer etwas anderes unter dem Worte Bildung versteht, der mag seinen Sprachgebrauch behalten; aber seine Gedanken müssen aus der Pädagogik wegbleiben. Heißt ihm Bilden so viel als Zustutzen, Abglätten, so fehlt er gegen den Zweck der Erziehung; denkt er sich darunter eine Entwickelung sogenannter Seelenkräfte oder Seelenvermögen, so betrügt er sich selbst um die Mittel, die zum Zwecke führen können. Doch hierüber muß ich auf die praktische Philosophie und Psychologie lediglich verweisen.

38. Fünftens: aus dem vielseitigen Interesse soll die Festigkeit des moralischen Charakters hervorgehn. Hiebei muß man zuerst erwägen, daß unter allen Arten von Charakteren der moralische gerade am meisten Mühe und Schwierigkeiten findet, um zur Festigkeit zu gelangen. Denn er darf sich nicht, wie der Charakter des Ehrsüchtigen oder des Eigennützigen, an irgend welche bestimmte Güter hängen; nicht einmal die Gottheit darf er an sein Herz drücken wollen, wie wenn sie ein Gegenstand wäre, den er zu sich herunterziehen könnte, die gewöhnliche Täuschung aller Schwärmer! Sondern ohne Gegenstand, ohne irgend einen einzelnen Haltungspunkt, — ohne eine Materie des Begehrungsvermögens, würde Kant sagen, — soll er sich zu halten imstande sein. Nun aber sind die praktischen Ideen allein zu einfach, und die Begriffe, welche dabei vorausgesetzt werden, zu abstrakt, um dem Willen einen starken Sporn zu geben; in irgend einer Verkörperung, in einer für sie selbst zufälligen Einkleidung, erscheinen sie allemal dem, welchen ein edler Enthusiasmus zum angestrengten Handeln begeistert. Allein hiemit ist sogleich die Gefahr der Verunreinigung des moralischen Wollens vorhanden, denn es kann begegnen, daß die Verfolgung eines schönen Zwecks nur durch häßliche Mittel herdurch-

* Nämlich wenn dieses die rechte Zeit ist; denn späterhin, nach dem elften oder zwölften Jahre, ist keine bedeutende tief eingreifende Wirkung mehr von jenem Werke zu erwarten. Fürs spätere Alter ist Homer bloß ein alter Dichter. — Anm. Herbarts.

gehen könnte, also der Zweck aufgegeben werden muß; es kann sich auch ereignen, daß Umstände den Zweck ganz unerreichbar machen, und der Mensch, der alles an diesen Zweck setzte, jetzt einen unheilbaren Schmerz empfindet, der ihn umbringt, wofern er ihm nicht durch andre Beschäftigungen zu entfliehn vermag. Gesetzt also, es trete eine Pflicht oder Notwendigkeit ein, von dem bisher mit ganzer Seele verfolgten Ziele abzulassen: woher soll nun die psychologische Möglichkeit kommen, daß die geistige Gesundheit hintennach noch fortdauere? Hiezu ist das vielseitige Interesse die unerläßliche Bedingung. Dieses gleicht einer fruchtbaren Erde, welche reich ist an Keimen, Wurzeln und Samen; so daß immerhin die Vegetation auf der Oberfläche einmal zerstört werden darf, indem alsdann bald ein neues Grün die leergewordne Stelle einnehmen wird. Auch ohne eine solche Zerstörung und Wiederherstellung ist das vielseitige Interesse der Schutz des Enthusiasmus gegen Überspannung, und die Quelle der Besonnenheit mitten in der Begeisterung. Und ganz allgemein: die Vielseitigkeit des Interesse macht es möglich, daß der Mensch in seinem moralischen Wollen zwar die äußeren Gegenstände mit aller Energie ergreife und behandele, aber sie dennoch, insofern sie nur äußere, einzelne Gegenstände sind, als zufällig erkenne, sich ihren Wechsel gefallen lasse, sich ihnen nicht hingebe, sondern darüber erhaben bleibe, oder sich wenigstens im Notfall über sie zu erheben wisse.

39. Hier mag nun der Leser verweilen und prüfen, solange er es für sich nötig findet. Wenn er fertig ist, lade ich ihn ein, folgenden Weg mit mir weiter zu gehn.

40. Wir wollen erst suchen, uns eine ungefähre Vorstellung davon zu machen, was wohl in einer Schule zu thun sein möge, um den beschriebenen Zweck des Unterrichts zu erreichen; — nur eine ungefähre Vorstellung, weil wir bloß zu wissen wünschen, ob wohl das Klassensystem sich so, wie es jetzt ist, damit vertrage. Dabei wird uns von selbst der obige Schluß wieder einfallen:

41. Das Klassensystem zerreißt den Faden des Unterrichts bei jeder Versetzung.

Nun muß aber der Unterricht ein Kontinuum sein.

Folglich taugt das Klassensystem nicht.

42. Diesen Schluß nebst seinen Beweisen können wir uns jetzt vollständiger als vorhin überlegen; denn wir haben nunmehr den Zweck des Unterrichts in seinen positiven Grundbestimmungen vor Augen; und es wird sich also nun besser davon sprechen lassen, was das für ein Faden und für ein Kontinuum sei, dessen der Schluß erwähnt.

43. Alsdann weiter werden wir jener unmöglichen Bedingungen uns erinnern, die Herr Graff den Schulen vorzuschreiben, und doch

vorschreiben zu müssen glaubt, falls die Klassenform derselben fortbestehen solle. Ich werde zu zeigen suchen, daß diese Bedingungen wohl zum Teil erfüllt werden können, und daß schon hiemit eine nicht zu verachtende Verbesserung würde erreicht sein.

---

44. Also zuerst: wie sieht ungefähr eine Schule inwendig aus, die sich den beschriebenen Zweck des Unterrichts gesetzt hat?

45. Sie ist unaufhörlich beschäftigt, für alle vorgenannten Klassen des Interesse gleichmäßig zu sorgen.

46. In dieser Bestimmung ihrer Thätigkeit liegt nichts Successives. Was ist denn das Fortschreitende dieser Thätigkeit? Warum wird mit den Schülern nicht in jedem Jahre dasselbe getrieben wie im vorigen Jahre; und nicht an jedem Tage dasselbe wie am vorigen Tage?

47. Die Antwort ist ganz einfach. Das Interesse verzehrt gleichsam seine Gegenstände. Wer den Homer liest, der schlägt ein Blatt nach dem andern um; denn was er schon gelesen hat, das würde ihn im nächsten Augenblicke nicht mehr interessieren; er will nun weiter; er will gerade das jetzo lesen, was die Erwartungen befriedigen kann, welche das Vorhergehende in ihm erregt hat.

48. So liest er eine Seite nach der andern; eben darum einen Gesang nach dem andern; und wieder aus dem nämlichen Grunde folgt auf die Odyssee die Erzählung der griechischen Geschichte, die Lesung des Herodot, des Xenophon, und so weiter.

49. In jedem Augenblicke hat die Seele des Schülers eine gewisse Richtung vorwärts, und eine gewisse Geschwindigkeit in eben dieser Richtung; das ist die Wirkung des bis zu diesem Augenblicke gegebenen Unterrichts; und das ist die Weisung an den Lehrer, wohin, und wie geschwind er nun weiter gehn müsse.

50. So entsteht jener Faden, und jene Kontinuität des Unterrichts, wovon vorhin die Rede war. Es ist die stetige Vergrößerung des Kreises, worin ein und das nämliche Interesse seine Gegenstände antrifft. Eine ganz andre Kontinuität als die der fortschreitenden Übung und Fertigkeit, deren gleichfalls oben schon Erwähnung geschehen ist. Diese letztre geht vom Leichtern zum Schwerern; aber unsre Kontinuität des sich erweiternden Interesse kümmert sich nicht gar viel um das, was man leicht und schwer nennt. Und was sollen auch diese Worte für den Schüler eigentlich bedeuten? Wenn er allein und ohne Hilfe arbeitet, dann wird ihm manches sehr schwer, was durch ein einziges Wort des Lehrers faßlich und handlich werden könnte; und umgekehrt, da in der Regel der Lehrer ihm hilft (wenig-

stens in den frühern Jahren, wo das Allein=Arbeiten eine schiefe Richtung nehmen würde), so ist durch die Kunst des Unterrichts alles leicht, wenn es nur erst interessiert. Oder ist einmal eine recht fühlbare Anstrengung nötig, so ist eben diese Anstrengung stärkend und gesund, unter der Bedingung, daß sie aus dem Interesse hervorgehe. Denn sonst geht es freilich mit der geistigen Gymnastik um nichts besser als mit den vorgeblichen Abhärtungen des Leibes, die man vor einer Reihe von Jahren empfahl, als die kleinen Kinder sollten in Schnee und Eis gebadet werden ohne Rücksicht auf ihre Konstitution. —

51. Sehen wir indessen etwas genauer nach: so findet sich nicht bloß ein Faden des Unterrichts, der kontinuierlich fortgesponnen sein will, sondern es finden sich mehrere solche Fäden neben einander. Denn man soll eine Mehrheit von Interessen anerkennen; und man kann die Pflege dieser Interessen selten oder nie einem Lehrgegenstande allein anvertrauen. Mehrere Auktoren müssen zugleich gelesen, mehrere Wissenschaften zugleich vorgetragen, mehrere Künste zugleich geübt werden. Das giebt mehrere Lehrfäden; und diese können nicht alle zugleich anfangen und enden; sondern ein Gegenstand beschäftigt länger, ein andrer kürzer. Während also ein Unterricht noch in vollem Gange ist, bricht ein anderer ab, und umgekehrt. Keins der Interessen aber darf jemals abbrechen; also muß da, wo ein Lehrgegenstand beiseite gelegt wird, sogleich ein anderer seine Stelle einnehmen; gerade so wie in den Winterabenden das Zimmer niemals dunkel werden darf, und folglich, wenn eine Kerze abgebrannt ist, sogleich die andre muß angezündet werden.

52. Wann ist denn nun wohl ein Augenblick zu erwarten, da man einen Schüler füglich von einer Klasse auf die andre versetzen könnte? Sind etwa jemals in einem bestimmten Augenblicke die sämtlichen Beschäftigungen mit allen Lehrgegenständen auf der einen Klasse zugleich am Ende? Und fangen in demselben Zeitpunkte die sämtlichen Beschäftigungen mit allen Lehrgegenständen auf der andern Klasse zugleich von vorn an? — Nein! sondern der Schüler war es schon müde, auf der vorigen Klasse zu sitzen, — der größte Teil seiner Interessen war abgespannt; und es kommt ihm auf der folgenden Klasse das meiste neu und fremd vor; — das Interesse kann nicht sogleich wieder seine rechte Intensität gewinnen. Also nur in der Mitte der Zeit, die der Schüler auf einer Klasse zubringt, arbeitet er mit voller Liebe für seinen Gegenstand —? Wenn das wirklich geschieht, so müssen wir Glück dazu wünschen; denn, die Wahrheit zu sagen, das Interesse ist bis jetzt überhaupt nicht die Richtschnur, nach der die Schulmänner zu Werke zu gehn pflegen.

53. Aber es ist Herrn Graffs Richtschnur und die meinige. Der Leser sieht also nun hoffentlich ganz deutlich, warum wir beide

gemeinschaftlich das Klassensystem, wenigstens so wie es bisher gebräuchlich ist, zu mißbilligen genötigt sind. Aus unsern positiven Grundsätzen über den Zweck des Unterrichts folgt ebenso offenbar, daß hier eine Veränderung vorgehen müsse, wie aus dem positiven Grundsatze der Gegenpartei, wornach Übung und Fertigkeit (in alten Sprachen, in der Mathematik,) die Hauptsache ist, sich's ergiebt, daß man das Klassensystem als eine vortreffliche Einrichtung beibehalten soll.

54. Namentlich bin ich, den Herr Regierungsrat Graff aufgefordert hat, über diese Sache zu denken und zu sprechen, gezwungen, zur Steuer der Wahrheit das Bekenntnis abzulegen, daß aus meinen pädagogischen Grundsätzen keine andere direkte Folgerung abzuleiten möglich ist, als eben die Lehre des Herrn Graff. Ist einmal ein Schüler in einer gewissen Klasse, recht so wie er darin sein soll: so muß er in derselben Klasse bleiben; es ist gar nicht abzusehen, wie er herauskommen sollte. Denn der Unterricht in dieser Klasse muß notwendig ebenso geschwind vorwärts gehn wie der Schüler; folglich erhöhet diese Klasse sich selbst fortwährend; war sie vor einem Jahre, was wir Tertia nennen, so ist sie nun bald Sekunda; nach einiger Zeit wird sie es ganz sein; und noch späterhin verwandelt sie sich in Prima. Wenn aber eine Klasse immerfort sich selbst gleich bleibt, während ihre Schüler fortrücken, so ist sie ein pädagogisches Unding; sie reißt anfangs gewaltsam an dem jungen Menschen, damit er geschwinder gehn soll als er kann; und kommt nun endlich der glückliche Augenblick, wo diese Gewalt aufhört, so fängt sogleich die entgegengesetzte an; der Schüler strebt und eilt, die Klasse zieht rückwärts, sie hemmt und bindet! Wie kann denn da ein Interesse gedeihen? — Und diese Verkehrtheit wiederholt sich sechs- bis siebenmal von Sexta bis Prima! Dadurch muß sich ein so ungeheuerer Fehler gegen alle pädagogischen Regeln, während der sämtlichen Schulzeit, anhäufen, daß man kaum noch einen Maßstab für ihn finden, vielweniger also ihn als geringfügig vernachlässigen kann. — Die Mechanik der Körperwelt fordert für jede große Maschine, die fortwährend wirken soll, einen gleichförmigen Schwung; einen Beharrungsstand; und wo die bewegenden Kräfte stoßweise wirken, da bringt man Schwungräder an, weil sonst das Werk schlottert, weil die Teile einander zerschlagen und zerreiben (ungefähr so wie das Klassensystem die Schulmänner noch mehr wie die Schüler zu zerreiben pflegt). Wenn man nun einmal eine Maschine nach dem Muster des Klassensystems bauen wollte, — worin die Kraft auf die Last abwechselnd so heftig und so schwach wirkte, daß im ersten Falle eine große Reibung unnützerweise entstünde, und im zweiten die Last beinahe ganz zum Stillstande käme, so daß sie von vorn an wieder in Bewegung müßte gesetzt werden: — was möchte doch ein guter Mechanikus zu einer solchen Maschine sagen!

55. Aber wie geht es denn zu, daß die Klassen auf einem Punkte stehn bleiben, — daß Tertia immer Tertia, Sekunda immer Sekunda ist, — während die Schüler doch fortrücken? Hier, sollte man denken, müßte das Verhältnis der Kraft zur Last sich umkehren; so daß, wenn die Klassen aufhörten, die Schüler zu bilden, diese nun ihrerseits jene mit sich fortziehen würden; und alsdann könnte etwas so Unnatürliches, vorwärts gehende Schüler in stehen bleibenden Klassen, gar nicht existieren. — Die gemeine Erfahrung zeigt die Lösung dieses Rätsels. Jeder Lehrer in einer Klasse fühlt sich nach entgegengesetzten Richtungen gezogen. Die eine Hälfte reift allmählich zur Versetzung, das heißt, sie wirkt so auf den Lehrer, daß er gern eben so allmählich den Unterricht steigern möchte. Die andre Hälfte besteht aus einem jungen Anwuchs, der sich zur Unzeit, nämlich ehe der Lehrer mit jenen fertig war, eingefunden hat; — und hier liegt die Wurzel des Übels. Die Klasse ist nicht verschlossen gehalten worden; immer neue Anfänger haben Zutritt gesucht und erhalten; darum steht der Lehrer wie im Krahne; er steigt wohl, aber er kommt nie von der Stelle.

56. Nun ist freilich wahr, daß man den Anfängern leisten mußte, was sie verlangten. Unterricht suchten sie, und den müssen sie finden. Aber stören sollen sie gleichwohl nicht das Werk, was schon in vollem Gange ist. Was ist nun zu thun? Der Lehrer, der jene ältern, schon fortgeschrittenen Schüler, mit ihnen fortschreitend, unterrichtet, kann sich auf die Neulinge nicht einlassen, — also müssen sie einen andern Lehrer haben. Ein anderer muß mit ihnen von vorn anfangen; er muß sich gerade so, auf der nämlichen Bahn, in Bewegung setzen, wie früherhin jener erste Lehrer es auch gethan hat. Diese beiden durchlaufen nun einerlei Weg nach einerlei Regel; sie können also nie zusammentreffen, sondern der vordere wird immer ungefähr den Vorsprung behalten, den er hatte, als der zweite anfing. Weil aber immer neue Jugend, lernlustig und lehrbedürftig, anwächst, so muß dem zweiten Lehrer bald ein dritter, dem dritten bald ein vierter folgen; und so fort — bis der, welcher zuerst anfing, mit seinen Lehrlingen fertig ist, und wiederum die jüngsten Schüler aufnehmen kann, wodurch er nunmehr der hinterste von allen wird, die auf dieser Linie sich bewegen.

57. Das ist eben der Plan des Herrn Graff; und jetzt mag der Leser bemerken, was mir begegnet ist, während ich schrieb. Die

---

55. im Krahne. Herbart denkt an Hebemaschinen, die aus einem senkrecht stehenden Rade bestehen, welches durch Treten im Innern des Rades getrieben wird: während das Rad, den Tritten nachgebend, sich dreht, bleibt der Tretende immer unten an der nämlichen Stelle.

Natur der Sache hat mich wider meinen Vorsatz, früher als ich wollte, auf diesen Plan, als auf den einzig natürlichen, geführt und beinahe getrieben. Meine Absicht war anders. Von dem Klassensystem gedachte ich so viel zu retten als möglich; darum kündigte ich an, ich würde zeigen, daß gewisse Bedingungen, unter denen Herr Graff die Klassen allenfalls wolle bestehen lassen, sich wohl noch erfüllen ließen, obgleich er das Gegenteil annimmt, und deshalb die Klassen für ganz verwerflich hält. Auch jetzt noch habe ich zwar nicht vergessen, was ich sagen wollte; sondern nur gutwillig einem Zuge nachgegeben, von dem ich wünschte, daß auch der Leser ihn empfinden möge. Mein eigentliches Gutachten jedoch ist noch nicht abgegeben. Erst müssen nun die Einwürfe erwogen werden, die gegen den Plan erhoben werden können; denn man muß ja eine solche Sache von allen Seiten besehen, ehe man darüber einen Ausspruch wagt. Und da wird sich's denn schon finden, warum man Ursache hat, das Klassensystem unter gewissen Umständen und Modifikationen beizubehalten.

---

58. Die Einwürfe zerfallen, so viel ich einsehe, in drei Klassen, und lassen sich durch eben so viele Fragen andeuten, nämlich durch folgende:

Auf wem soll das Zutrauen ruhen, dessen die Lehranstalt bedarf?

Wie können die Lehrer das leisten, was von ihnen verlangt wird?

Wie kann man den Schülern das ersetzen, was ihnen das Klassensystem darbietet?

Eine vierte Bedenklichkeit, die einen Zusatz zu Graffs Plane erfordert, werde ich abgesondert in Erwägung ziehen.

59. Der erste Einwurf begreift mehrere unter sich; denn eine Lehranstalt bedarf, in der That! des Zutrauens von vielen verschiedenen Seiten. Eine Behörde muß sich entschließen, sie zu stiften oder doch zu dulden; ein Publikum muß sie benutzen; eine Menge von Beobachtern muß sie günstig beurteilen; die Lehrer müssen als Kollegen, ungeachtet ihres Wettstreites, in Freundschaft leben; die Schüler selbst müssen ihren Lehrern vertrauen. Darum mag kaum irgend eine Wirksamkeit in der Welt so abhängig sein, als die pädagogische; auch nützt es nichts, diese Abhängigkeit verhehlen zu wollen.

60. Wenn nun eine Behörde die ihr untergeordnete Schule mit prüfendem Auge betrachtet: so setzt sie als bekannt voraus, jeder einzelne Lehrer habe seine Mängel und Fehler; sie untersucht aber die Zusammenwirkung aller in ihrem kollegialischen Verhältnis, und da faßt sie die Hoffnung, was einer verfehle, werde der andre vergüten; wo einer sich übereilen möchte, werde die Mehrheit ihn überstimmen;

wo einer nicht Auktorität genug besitze, da werde die Gesamtheit auftreten, und das Gewicht einer moralischen Person fühlen lassen, welches allemal größer ist, wie das des Einzelnen. Das Vertrauen der Behörde mag nun immerhin vorzugsweise dem Direktor, oder einigen ausgezeichneten Lehrern gewidmet sein; so ist doch dies nur ein Vorzug einer Person vor der andern; aber das Vertrauen gegen das Ganze ist noch etwas anderes als die Summe des, den Einzelnen gewidmeten Vertrauens; es ruhet großenteils auf der Form ihrer Verbindung zum Ganzen; auf der Innigkeit ihrer Zusammenwirkung; auf der Gemeinschaft ihrer Beratungen; ja selbst darauf, daß jeder Einzelne wisse, er allein vermöge nichts ohne die übrigen, und er würde verloren sein, wenn er irgend etwas nach seiner bloßen Privatmeinung gegen den Geist des Ganzen unternehmen wollte. Hierin gerade findet die Behörde die Bürgschaft, daß die Schule, wenn man auch eine Zeitlang das Auge von ihr wende, doch im alten, vorgezeichneten Geleise bleiben werde.

61. Kann denn eine Schule nach Graffs Idee auch eine solche Bürgschaft stellen? In ihr ist das Band unter den Kollegen beinahe aufgelöset. Jeder Lehrer macht alles von Anfang bis zu Ende allein; keiner kennt die Schüler des andern, keiner hat Beruf, auf des andern Werk zu achten; jeder wird sich hüten, den übrigen nahe zu kommen, denn die Frage: was kümmert's dich? droht ihm seine Neugierde zu verleiden. Graff selbst redet von mehrern Schulen in einer Anstalt. Er verlangt nun zwar für diese einen Direktor. Aber gesetzt, es fehlte an Folgsamkeit von seiten eines Lehrers: so wird der Direktor eine bloß persönliche Auktorität besitzen (wenn er nicht höhere Behörden behelligen will); während mit dem Klassensystem auch Lehrerkonferenzen verbunden sind, in welchen die Schule einen Senat darstellt, vor dem der einzelne Lehrer Respekt empfinden und bezeugen muß.

62. Noch fühlbarer werden die Schwierigkeiten, wenn man sich des Publikums erinnert, in dessen Mitte die Schule wirken soll. In unsere bisherigen Schulen schicken die Eltern ihre Kinder darum gern, weil sie dieselben wollen teil nehmen lassen an dem Unterrichte, dessen Vorzüglichkeit erprobt ist. Aber nach Graffs Idee fällt ein solches Teilnehmen und Mitgenießen eines vorhandenen Gemeinguts gänzlich weg. Eine Familie hört im Kreise der andern davon erzählen, wie gut die Kinder des Hauses bei ihrem Lehrer aufgehoben seien; eben dahin wünscht sie die ihrigen auch zu schicken; — aber derselbe Lehrer nimmt keine Schüler mehr auf, einem andern muß man sie anvertrauen. Und welchem andern? Entweder einem neu angestellten, — oder einem solchen, der soeben erwachsene Jünglinge entlassen hatte, und nun bereit ist, mit einem andern Häuflein kleiner Knaben von vorn anzufangen. Dieser Mann hat vielleicht soeben bewiesen, daß er ein langjähriges

Erziehungswerk trefflich auszuführen verstand; seine erwachsenen Schüler machen ihm alle Ehre; — aber, wird er in seinem jetzigen Alter sich auch noch mit Kleinen abzugeben wissen? Ich für meine Person zweifle daran eben nicht; denn ein wahrer Erzieher wird, wenn er nur Lust hat, und man es ihm übrigens angenehm macht, wohl auch zum zweitenmale, vielleicht selbst zum drittenmale dieselbe Bahn wieder zu durchlaufen imstande sein; er wird eine Art von Erholung und Abwechselung darin finden, jetzt einmal wieder mit Kindern, anstatt mit Jünglingen zu arbeiten; und das Ganze der Pädagogik darf er bei jenen ebenso wenig (oder noch weniger) als bei diesen aus den Augen verlieren. Aber das Publikum zweifelt. Es fragt sich, ob der Mann noch derselbe — für Kinder — sein möge, der er vor beinahe zehn Jahren war. Auch werden sich wohl zuweilen Beispiele finden, die eine solche Besorgnis bestätigen.

63. Hiebei will ich eine Bedenklichkeit äußern, mit der es mir weit mehr Ernst ist, als mit der vorigen. Was wird aus dem Lehrer, der sich mit seinen Schülern auf irgend einen pädagogischen Abweg verirrt hat? Er wird sich in die anwachsenden Folgen seiner Fehler bald so verstricken, daß er nicht mehr imstande ist, sich zurechtzufinden. Äußerst schwer wird es jederzeit einem Erzieher werden, ein verschobenes Verhältnis zu seinen Zöglingen wieder in Ordnung zu bringen. Er muß andere, neue Lehrlinge haben; und seine vorigen Zöglinge bedürfen eines andern Führers; nur so können auf beiden Seiten die üblen Eindrücke ausgelöscht werden. Hier scheint das Klassensystem sich eher helfen zu können, weil es von selbst den Wechsel der Schüler mit sich führt.

64. Genug über die Einwürfe der ersten Art! Die zweite Frage: wie können die Lehrer ihrer Aufgabe Genüge leisten? wird vielleicht manchem noch wichtiger scheinen. Denn in der That muß Herr Graff von jedem einzelnen Lehrer bei weitem mehr fordern, als im Klassensystem nötig ist; und zwar nicht bloß mehr pädagogische Einsicht im allgemeinen (diese ist in jedem Falle unerlaßlich), sondern auch mehr Übung, mehr Vorarbeit, mehr angespannte Thätigkeit, um alles das auszuführen, was den didaktischen Vorschriften gemäß geschehen soll. In welchem Fache jemand unterrichten soll, darin muß er so gewiegt sein, daß er die Freiheit seiner Bewegung mitten im Lehren wohlbehaglich empfindet. Fehlt es daran: so hilft alle Didaktik nichts. Und Herrn Graffs Gesamtlehrer müssen so ziemlich in allen Fächern unterrichten.

65. Soll nun von einem Gymnasium, oder auch nur von einer höheren Bürgerschule die Rede sein, so ist hier kein bloßer Einwurf vorhanden, sondern es liegt offenbar am Tage, daß mit Herrn Graffs Plane allein nicht durchzukommen ist. Jünglinge, die das vierzehnte

Jahr zurück gelegt, und ihre frühere Zeit gehörig benutzt haben, bedürfen eines solchen Unterrichts, den kein einzelner Mensch allein imstande ist, ihnen zu geben; wenn man nicht etwa auf ein halbes Wunder rechnen will.

66. Was aber das Alter vor dem funfzehnten Jahre anlangt: so behaupte ich, daß dieser Einwurf bei weitem weniger Wert hat, als die vorhergehenden. Warum? davon nachher.

67. Der dritte Einwurf lautet so: Wie kann man den Schülern das ersetzen, was ihnen das Klassensystem darbietet? Nämlich die Berührung so vieler Lehrer, und den Reiz des Wechsels bei den Versetzungen; samt allen den Aufmunterungen und Anspornungen, die darin liegen.

68. Diese Bedenklichkeit gilt, nach den Umständen, entweder alles, oder nichts. Bei einer Schule, an der bloß Gelehrte arbeiten, die nicht wirkliche Pädagogen sind, muß man sich allerdings damit trösten, daß ein Teil der verkehrten Eindrücke, welche den Schülern bevorstehn, sich gegenseitig vernichten werde. Preiset jeder Gelehrte sein Fach als die Summa aller Weisheit, so sieht der unbefangene Knabe, in der Mitte aller Übertreibungen, die wahre Natur der Sache durchschimmern, daß nämlich jede Wissenschaft denjenigen belohne, der ihre ersten Schwierigkeiten überwunden hat. Die verschiedenartige Einseitigkeit der Lehrer sorgt dafür, daß die Schüler zum Teil etwas minder einseitig werden, zum Teil ein jeder für seine besondere Anlage und Vorliebe etwas ihr angemessenes antreffen könne. Hingegen in einer Graffschen Schule wird ein Lehrer von einseitiger Bildung lediglich denjenigen unter seinen Lehrlingen, die sich auf die nämliche Seite neigen, nützlich werden können; die anders gearteten sind verloren, und vielseitig wird keiner. Auch wird die Eintönigkeit des Unterrichts, die in solchem Falle zu erwarten ist, durch nichts unterbrochen, durch nichts gemildert; und sie kann den Schülern am Ende völlig unerträglich werden.

69. Hier liegt der Grund, weshalb ich mich gleich anfangs davon losgesagt habe, meinen Gegenstand mit unmittelbarer Rücksicht auf die Ausführung zu behandeln. Unsere Behörden sind zufrieden, wenn sie einen Gelehrten finden, der bereit ist, ein Schulamt zu übernehmen. Nach dem Maße seiner Gelehrsamkeit bestimmt sich sein Rang; und hiemit hängt sein Einfluß in den Lehrerkonferenzen ganz nahe zusammen. Besitzt er noch überdies die Fähigkeit, sein Wissen mitzuteilen, seinen Unterricht angenehm zu machen, so scheint ihm nichts mehr zu fehlen. Die eigentliche pädagogische Einsicht, die von der Lehrgabe noch verschieden ist, — wie könnte ihm die fehlen?

66. Warum. S. 75.

Diese Einsicht muß zwar aus der praktischen Philosophie, der Psychologie*, und der Erfahrung sich zusammensetzen; — gleichwohl gehört sie zu den ganz gemeinen Dingen, die man bei jedem sogenannten Gebildeten, bei Männern und Frauen antrifft; — denn wer trägt denn Bedenken, im Gespräch über pädagogische Dinge einen entscheidenden Ton anzunehmen? Wer findet für nötig, zu hören und zu lernen? Wer entschuldigt sich hier mit dem, sonst freilich gewöhnlichen, Bekenntnisse: er verstehe von der Sache nichts? Giebt es angeborene Ideen, so sind dies ohne Zweifel die pädagogischen. —

70. Herr Graff jedoch ist der Meinung, durch seine neue Schulverfassung werde das Übel, untaugliche Lehrer angestellt zu haben, nicht größer, sondern nur deutlicher. Der ungeschickte Lehrer, sagt er, sei von geschlossenen Mustern umgeben, die ihm eine zusammenhängende Unterweisung in seiner Kunst darbieten. — Wie aber, wenn gerade umgekehrt der gute Lehrer hier allein stünde, umgeben von einseitigen Gelehrten, die seine Kunst für eine schlechte Kunst erklärten, weil sie eben vielseitig bilde? — Herr Graff meint ferner: die Fehler, samt ihren Veranlassungen und Folgen, würden deutlich hervortreten, sowohl zur Beurteilung und Abhilfe als zur Anrechnung, wenn man sie nur in der Schule eines Lehrers fände; während bei der alten Verfassung das Gelingen und Mißlingen von vielen abhänge, und folglich die Verantwortlichkeit unter alle Lehrer sich teile. — Wie nun aber, wenn die einzelnen Lehrer der Graffschen Schule von gemeinsamen Vorurteilen befangen wären? Wie, wenn auch das Publi-

* Philosophische, und folglich auch wahre pädagogische Bildung wird immer seltener werden, je länger das heutige Mißtrauen gegen die Philosophie dauert, welches dieselbe vom öffentlichen Unterrichte in den Gymnasien ausschließt. Daß übrigens die sogenannte neueste Philosophie für die Schulen nichts taugt: das weiß ich so gut als irgend ein andrer. — Anm. Herbarts. Als Herbart diesen Aufsatz schrieb, kam ihm von dem Schulrat Clemens in Gumbinnen das Ersuchen zu, über vorbereitenden philosophischen Unterricht auf Prima sich zu äußern. Dies ist die Veranlassung eines Aufsatzes „Über den Unterricht in der Philosophie auf Gymnasien", welchen Herbart 1821 seinem „Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie" als Anhang beigab. Darin verlangt er: „Ein Vierteljahr lang vier Stunden wöchentlich Logik auf Sekunda, und ein Halbjahr lang vier Stunden Psychologie (nach Locke) auf Prima", außerdem philosophische Verwertung der Klassenlektüre (Plato, Cicero) und eine Übersicht über die Geschichte der Philosophie in 16 bis höchstens 20 Stunden. Erste Bedingung aber scheint ihm, daß die „noch jetzt in Gärung begriffene Philosophie . . . . auch die meinige ausdrücklich mit eingerechnet, von den Gymnasien gänzlich verbannt sei". Mangel an philosophischer Beschäftigung, glaubt Herbart, sei auch einer der Gründe, warum man alle Posttage von Gymnasiasten lese (bis zu den Tertianern herunter), die man empfänglich gefunden hat für poetische Irrlehre und Schwärmerei." (Vgl. die einleit. Bemerk. zu d. Aufs.) Die Unterrichtsverfassung der preußischen Gymnasien von 1816 wollte „zum philosophischen Denken anleiten und zum Studium der Philosophie vorbereiten", schloß aber Philosophie, Ästhetik und Rhetorik als Fächer vom Lehrplan aus.

kum die Fehler für Tugenden hielte? Doch so etwas darf man nicht glauben, denn: vox populi vox Dei!

71. Wohlan denn! ich besinne mich an die Majestät des Publikums; ich bändige meinen Skepticismus; ich kehre zurück zu der Voraussetzung, das Publikum urteile richtig über die Erzieher und die Erzogenen. Demnach wird es die guten Lehrer an ihren Früchten erkennen; und gewiß! dies ist in der Graffschen Schule sehr viel leichter, als im Klassensystem, wo jeder Lehrer sich hinter seine Mitarbeiter verstecken kann, wenn irgendwo der gute Erfolg ausbleibt.

72. Hat aber Graff einmal diesen festen Punkt gewonnen, so wird bald der ganze dritte Einwurf verschwinden. Denn das kompetent richtende Publikum wird die schlechten Lehrer nicht lange dulden; je mehr aber der guten Lehrer werden, desto offenbarer tritt die Untauglichkeit der schlechten Gesellen ans Licht. Und nun verliert kein Schüler etwas daran, daß er die Lehrer nicht mehr wechselt; denn der vielseitige Unterricht (und ich muß mir nun einmal erlauben, diesen allein für den guten zu halten,) führt seine reiche Abwechslung, einen mannigfaltigen Reiz, selbst mit sich; dergestalt, daß es gerade eine Wohlthat für den Lehrling ist, ihn von einer einzigen Person zu empfangen, und nicht durch die fremdartige Mannigfaltigkeit der Manieren verschiedener Lehrer zerstreut zu werden. Was macht auch der Knabe mit der bunten Reihe von Individuen, die er in unserm Klassensystem als Lehrer respektieren und lieben soll? Er vergleicht sie unter einander, und macht im Stillen seine Anmerkung über jeden; aber er hängt an keinem, denn man hat ihm angemutet, seinen Respekt und seine Liebe zu teilen. Der Wechsel der Lehrer gewährt ihm Unterhaltung; desto weniger fühlt er den Reiz in der Mannigfaltigkeit der Studien. Die einzelnen Wissenschaften bekommen für ihn die Physiognomie der Menschen, die sie vortragen; oder umgekehrt, wenn ein Studium ihm schwerer und verdrießlicher wird, als ein anderes, so schiebt er die Schuld auf den Lehrer.

73. Überall aber ist es eine ganz unzuläßige Maxime, mehrere Verkehrtheiten durch ihren Gegensatz aufheben zu wollen. Das Gute ist keine Null; und mehrere Fehler pflegen nicht einmal von der Art zu sein, daß sie einander auf Null reduzieren könnten. Darum soll die Vielseitigkeit nicht durch einseitige Lehrer bewirkt werden; sondern die Lehrer sollen wahre Pädagogen sein, das heißt, sie sollen vor allem selbst jenes gleichschwebende Interesse empfinden, welches mitzuteilen die Aufgabe des Unterrichts ausmacht.

74. Kurz: Herr Graff hat in Beziehung auf diesen dritten Punkt vollkommen recht in der Theorie; und man muß es bedauern, wenn man ihm nicht eben so sehr beistimmen kann in Hinsicht auf die Praxis des nächsten Jahrzehends.

75. Mit dem dritten Einwurfe berichtigt sich aber auch der zweite, nämlich innerhalb der schon bemerkten Grenze. Soviel als nötig ist, um Knaben bis zum funfzehnten Jahre gehörig, und in denjenigen Gegenständen des Wissens, die unmittelbar das Interesse bilden, zu unterrichten, soll jeder einzelne Lehrer nicht bloß gelernt, sondern auch in seinem eigenen Geiste so verarbeitet haben, daß es ihn selbst erfülle, belebe, und ihm für die Mitteilung zu Gebote stehe. Sonst könnte seine vielseitige Bildung auf keiner soliden Grundlage beruhen. Es versteht sich von selbst, daß hiebei eine gute Kenntnis der vorzüglichsten römischen und griechischen Klassiker, und mathematische Einsicht bis in die höhere Mechanik hinein, vorausgesetzt wird. Unsere Forderungen an die Lehrer müssen allerdings etwas streng sein, wenn wir gute Schulen haben wollen.

76. Auch mit dem ersten Einwurfe wäre wohl fertig zu werden, wenn wir uns auf die eben gemachten Voraussetzungen mit gutem Zutrauen stemmen dürften. Haben wir erst eine Mehrzahl von guten Lehrern, und ein solches Publikum, welches das Richteramt der öffentlichen Meinung auf eine achtunggebietende Weise verwaltet: so können sowohl die Behörden als die einzelnen Eltern leicht Vertrauen fassen, besonders wenn dafür gesorgt ist, daß die ganze Lehranstalt offen stehe; — offen für jeden Besuch jedes Mitglieds der Behörde, — offen für die Eltern der Schüler, — offen für jeden Freund und Kenner der Erziehungsangelegenheiten; — offen vor allen Dingen allen Lehrern zum gegenseitigen Besuch ihrer Schulen. Hiemit lassen sich allerdings auch Lehrerkonferenzen verbinden, worin der Direktor sich bei jedem bedeutenden Falle den Rat aller erbittet, und alsdann vorläufig entscheidet; bis etwan ein höherer Befehl wird eingeholt sein. Notwendig aber muß der Direktor gesetzmäßig eines bedeutenden Übergewichts über jeden einzelnen Lehrer genießen, um in seiner Person die Einheit der ganzen Anstalt mit Würde darstellen zu können.

77. Darum allein, weil jene Voraussetzungen in unserer heutigen Welt nicht sicher genug sind, — weil im pädagogischen Fache die Meinung schwankend, und die Anmaßung fast allgemein ist, — weil die Lehrer selten wahre Pädagogen, öfter bloße Gelehrte, zuweilen auch dies nicht einmal sind, — allein um dieser Übel willen, die durch Wahrheitsliebe und Nachdenken könnten gehoben werden, muß ich Anstand nehmen, mich geradezu für Herrn Graffs Vorschlag zu erklären. Aber unsre wirkliche Welt, wie sie nun einmal ist, braucht Schulen; noch mehr, sie hat deren schon, und die Schulmänner haben ihre Plätze; deshalb laßt uns nachsehn, ob nicht das Klassensystem mit einiger Veränderung wenigstens einem Teile des Übels entgehen könne, welches Herr Graff ihm nachgewiesen hat.

78. Zuerst muß ich darauf bestehen, daß in dem Unterrichte jeder Klasse, während der Zeit, da sie ihren Kursus macht, schlechterdings eine fortschreitende, — noch mehr! eine möglichst stetig fortschreitende Bewegung herrschen müsse. Ist sie hiemit bis zu dem ihr gesteckten Ziele gelangt; dann mag sie plötzlich ganz von vorn anfangen. Alsdann aber muß sie, wie Herr Graff es verlangt, die ganze Summe ihrer Schüler auf einmal in die nächstfolgende Klasse ausschütten, und dagegen die sämtlichen Schüler der vorhergehenden Klasse übernehmen.

79. So notwendig nun dieses ist: so hat es dennoch eine Menge von Schwierigkeiten. Einige davon hebt Herr Graff, indem er jährige, gleichzeitig anhebende Kurse, und eben so viel Klassen, als Unterrichtsjahre, endlich Zulassung der Schüler nur in die unterste Klasse vorschreibt. Der Grund hiervon ist unmittelbar klar. Kein Schüler soll andre stören und aufhalten, wie es geschehn würde, wenn er in einen schon angefangenen Kursus mitten hineinträte; keiner soll des Interesse beraubt werden, welches dem Lehrgegenstande eigen ist, und welches er doch nicht empfinden würde, wenn er nicht von vorn anfinge. Daß übrigens ausnahmsweise auch Schüler in höhere Klassen zugelassen werden können, ist eben so klar, als die unerlaßliche Bedingung: sie müssen dazu ganz vorbereitet sein.

80. Anderer Schwierigkeiten erwähnt zwar Herr Graff, aber er läßt sie bestehn, und schließt von ihnen auf die Notwendigkeit seines Plans. Hievon liegt die wichtigste in der Frage: Wie können die Schüler, bei verschiedenen Anlagen, verschiedenem Fleiße, verschiedener Unterstützung, alle zugleich reif sein zur Versetzung? Ich will darauf eine vorläufige, wiewohl nicht hinreichende, sondern noch näher zu bestimmende, Antwort geben: sie können zugleich reif sein wegen eines gleichen Grades von Interesse, bei ungleicher Fertigkeit.

81. Allein ehe ich dieses weiter ausführe, muß ich bemerken, daß Herr Graff einen sehr wichtigen Umstand unberührt gelassen hat, auf den wir bei dieser Gelegenheit kommen müssen.

82. In der angenommenen Notwendigkeit, alle Schüler zugleich

79. Nach der Unterrichtsverfassung von 1816 sollte jedes vollständige preußische Gymnasium aus 6 aufsteigenden Klassen bestehen, VI, V, IV mit in der Regel einjährigem Kurse, III u. II mit 2jährigem, I mit 3jährigem. Der Lehrkörper bestand aus einem Direktor, 3 ordentlichen oberen Lehrern als Vertretern des philologischen, des mathematisch-physikalischen und des historisch-geographischen Faches, drei ordentlichen Unterlehrern für die nämlichen Fächer in den unteren Klassen, einem Schreib-, einem Zeichen- und einem Gesanglehrer und etwa 3 Hilfslehrern. (Wiese, das höh. Schulwesen S. 22.) Thatsächlich waren an vielen Gymnasien bis in die neuere Zeit herein nur Prima und Sekunda zweijährig, die übrigen Klassen einjährig.

fortrücken zu lassen, liegt die versteckte Voraussetzung, sie würden, wenn dies nicht geschähe, auf der vorigen Klasse bleiben, und dort die Ungleichartigkeit hervorbringen, die für sie ermüdenden Wiederholungen anhören müssen, die Spaltungen der Rücksichten beim Lehrer veranlassen, die wir eben vermeiden wollen.

83. Allein ist es nicht auch möglich, daß sie weder rücken noch bleiben, viemehr von dieser Lehranstalt entfernt werden?

84. Daß eine Menge von Menschen studieren, die nicht studieren sollten, daß noch weit mehrere die Universitäten nicht besuchen, die allerdings natürlichen Beruf dazu haben: dieses hat man oft genug bemerkt und besprochen. Daß aber heutigestages auf den Gymnasien viele junge Leute sitzen, die auf die Bürgerschule gehören, und umgekehrt, — mit einem Wort, daß in der Wahl der Lehranstalt die gröbsten Mißgriffe vorgehn, dies scheint man nicht beachten zu wollen.

85. Herr Graff äußert den wichtigen Gedanken, daß, wenn an einem Orte sich mehrere Schulen befinden, deren keine zur Erreichung ihres Zwecks hinlängliche Mittel besitzt, man aus diesen eine einzige Lehranstalt machen müsse.

86. Dieses muß noch weit mehr im großen ausgeführt werden; man muß Gymnasium, Bürgerschule und Elementarschule in ein System verknüpfen, dergestalt, daß darin jedem Schüler der für ihn passende Unterricht könne angewiesen werden.

87. Wenn nur die Begriffe von dem Unterschiede dieser Schulen erst allgemein klar gedacht würden; wenn diesen Begriffen die Ausführung gehörig entspräche: dann würden manche Eltern Rat annehmen; manche Unterstützungen reichlicher zufließen, die jetzt nur das Mißtrauen wegen der Zweckmäßigkeit der Verwendung zurückhält; vieles würde auch der Staat durch Vorschriften und Anordnungen vermögen.

88. Wir wollen nun einstweilen annehmen, meine Forderung (deren genauere Erörterung bald folgen soll,) wäre erfüllt: so wird bei jeder Versetzung aus einer Klasse in die andre nachgesehen werden, ob auch alle vorhandene Schüler für diese Schule passen? ob nicht eine andre ihnen angemessener sein würde? — Natürlich muß der Direktor, welcher hiebei vorzüglich thätig ist, so gestellt sein, daß ihn keine Versuchung anwandeln könne, Schüler behalten zu wollen, die er besser abgeben würde.

89. Durch solche Sichtung wird man die gröbsten Ungleichheiten hinwegschaffen.

90. Dennoch wird unter Schülern, die drei Jahre lang mit einander fortgegangen sind, wenn sie auch auf der gleichen Bahn bleiben können, doch starker Vorsprung einiger, und bedeutendes Nachbleiben anderer, in den Übungen und Fertigkeiten, die sie gemeinsam betrieben

haben, sichtbar werden. Dieser Fehler darf, nachdem er eine gewisse Größe erreicht hat, nicht weiter anwachsen; sonst leidet allmählich auch das Interesse unter dem Mißverhältnis der Fertigkeiten.

91. Man richte also eine besondere Klasse ein, die wir Übungsklasse nennen wollen, weil bei ihr nicht unmittelbar auf das Interesse, sondern eben auf die Übung soll gesehen werden. Diese Klasse ist keineswegs für alle, hoffentlich auch nicht für die Mehrzahl der Schüler, sondern nur für die Minderzahl, also für die, welche auffallend langsam fortgekommen waren, und doch den redlichen Wunsch hegen (das Interesse empfinden), die ihnen dargebotene Bildung wirklich zu erreichen.

92. Während demnach die größere Menge solcher Schüler, die zugleich in die unterste Klasse eintraten, und die mit einander in jährlichem Fortrücken Sexta, Quinta und Quarta durchwanderten, jetzt nach Tertia hinübergeht,* bleibe ein Teil von ihnen ein ganzes Jahr lang in der Übungsklasse, um dort im Laufe des ersten Halbjahres nachzuholen, und im zweiten sich vorzuüben. Von hier aus im folgenden Jahre nach Tertia versetzt, werden diese Schüler nun die besten unter den Tertianern sein; allein wegen ihrer Langsamkeit ist zu erwarten, daß sie nach einiger Zeit wieder denen gleichen, die nicht in der Übungsklasse waren. Trifft dies nicht genau in allen Fällen ein, so darf man doch nach Wahrscheinlichkeit es als das Gewöhnliche annehmen. Übrigens muß in der Übungsklasse jeder vorzüglich zu den Fertigkeiten angeleitet werden, die ihm am meisten fehlen. Den nötigen Unterricht können einige vorzügliche Primaner unter gehöriger Aufsicht und Anleitung erteilen; das wachsame Auge des Direktors aber muß hieher ganz besonders gerichtet sein.

93. Kleinere Ungleichheiten schaffe man durch bloße Übungsstunden hinweg, die man für die Schwächern veranstaltet.

94. Und endlich vergesse man nicht, daß die Ungleichheit der Fertigkeiten sich bis auf einen gewissen Grad mit der Gleichheit des Interesse verträgt; daß mancher junger Mensch, der langsam ist im Antworten, dennoch achtsam ist als Zuhörer, so daß er am Ende mehr gelernt hat, und es sicherer gebraucht, als man bei seinem stillen Benehmen vermutet haben möchte.

95. Soviel über die Hauptschwierigkeit. Eine andre findet Herr Graff darin, daß sich die Kursus nicht gut abstecken lassen; daß einerlei Klasse demnach nicht in jedem Jahr gleich viel leisten, gleiche Pensa

---

* Nur aus Gewohnheit habe ich die unterste Klasse Sexta genannt. Eigentlich wäre sie Oktava im Gymnasium und Septima in der Bürgerschule. — Anm. Herbarts. Vgl. die Bemerkung zu Abs. 79. und den Absatz 96.

95. Episoden. Vgl. ABC der Ansch. I, 1, 6; II, 6, 45, ferner II, 4 und II, 7.

durcharbeiten werde. Hier wünschte ich, daß eine Anordnung meiner Anschauungsübungen seine Aufmerksamkeit möchte gewonnen haben; nämlich die Einschaltung von Episoden, die des Zusammenhanges unbeschadet können übergangen werden, und die ausdrücklich dazu bestimmt sind, schneller fortschreitende Schüler zu beschäftigen, während die langsamern nachzukommen bemüht sind. Dergleichen Episoden müssen in jedem Kursus besonders ausgezeichnet werden; so daß am Ende des Jahres jede Klasse sich an dem ihr gesteckten Ziele befinde, sie mag nun schneller oder langsamer sich fortbewegt haben. Daß übrigens die genaueste Rechenschaft abzulegen sei, wie viel von den Episoden, und mit welchen Schülern es durchgearbeitet oder übergangen worden: versteht sich von selbst.

96. Faßt man nun das Gesagte zusammen, so ergiebt sich folgendes:

Gymnasien und Bürgerschulen, wenn sie das Klassensystem beibehalten wollen, müssen vom neunten bis fünfzehnten Jahre der Schüler in sechs regelmäßigen Klassen, und einer in die Mitte fallenden Übungsklasse, dergestalt unterrichten, daß jede Klasse ihren Kursus jährlich, zwischen zwei bestimmten Endpunkten, vollbringe, und daß stets die ganze Schülerzahl, mit Ausnahme der in der Übungsklasse verweilenden, jährlich aus einer Klasse in die folgende hinübergehe.* Ist diese Vorschrift befolgt, so wird das Interesse fest genug begründet sein; und nun mag man sich allenfalls erlauben, in die oberste Klasse der Bürgerschule, und eben so in die beiden obersten Klassen des Gymnasiums, worin die Schüler vom funfzehnten Jahre an ferner unterrichtet werden, nach der gewohnten Weise, das heißt, nach Maßgabe der gewonnenen Fertigkeiten zu versetzen. In diesen höchsten Klassen regiert die Gelehrsamkeit; in den untern die Pädagogik; nämlich vorzugsweise; denn unwissende Lehrer können wir in den untern Klassen eben so wenig gebrauchen, als unpädagogische in den obersten gute Wirkung thun werden.

97. In der That habe ich bei diesem allen eine stillschweigende Voraussetzung gemacht, worauf man für jetzt in der Wirklichkeit nicht

* Die Menge der Klassen erfordert nicht notwendig eine übergroße Anzahl von Lehrern. Denn man kann und muß die Anzahl der Schulstunden beschränken. Wöchentlich 26 Schulstunden sind zureichend; weil die Lehrkurse schneller beendigt werden, als bei der jetzigen fehlervollen Einrichtung: die den Schülern ihre ganze Zeit wegnimmt, und ihnen die, so höchst wichtige, individuell verschiedene Ausbildung, nach eigenem Sinn und Wunsch, verleidet und verkümmert. — Anm. Herbarts. Im preußischen Lehrplan von 1816 betrug die wöchentliche Stundenzahl außer Hebräisch, Turnen, Singen 32, in dem von 1837, Singen und Turnen inbegriffen, 30—32. Über die Anzahl der Lehrer vgl. Anm. zu Abs. 79.

rechnen darf; diese, daß alle Lehrer eines Gymnasiums oder einer Bürgerschule durch eine gemeinsame und richtige pädagogische Einsicht verknüpft seien. Wo diese fehlt, da ist an kein Zusammenwirken zu denken; da werden die schönen Knabenjahre, vom neunten bis funfzehnten, größtenteils verdorben, und man mag das gute Glück rühmen, wenn in der spätern Zeit hie und da die Wissenschaften den ihnen eigentümlichen Reiz stark genug fühlbar machen, um den Verlust zwar nicht zu ersetzen, aber vor kurzsichtigen Augen wenigstens zu verdecken.

98. Die Bedingungen also, welche Herr Graff vorschrieb, und gleichwohl für unerreichbar, für unmögliche Bedingungen hielt, — Absteckung und Endigung der jährlichen Kursus, und Ausgleichung der Fortschritte der Schüler, — diese lassen sich wohl noch leidlich erfüllen; und das Klassensystem kann aus seinen scharfsinnigen Bemerkungen Nutzen ziehn, obgleich er es dadurch umzustoßen gedachte. Freilich, wenn ich mich frage, ob ich lieber in diesem Klassensystem oder in der Graffischen Schule als Lehrer angestellt sein möchte: so würde ich unbedenklich das letztere wählen. Denn es möchte mir bald unerträglich werden, alle Jahre in meiner Klasse dasselbe zu treiben; und dagegen ohne Vergleich angenehmer, sechs Jahre lang die nämlichen Schüler von unten herauf zu bilden; indem, wenn von diesem sechsfach größeren Kreislaufe der Anfangspunkt wiederkehrte, er mich selbst merklich verändert, und um eine schätzbare Erfahrung bereichert antreffen würde.

---

99. Daß dem Plane des Herrn Graff außer den drei schon beleuchteten Einwürfen noch eine vierte Bedenklichkeit entgegenstehe, habe ich oben angemerkt; und jetzt wird dieselbe schon vor Augen liegen, ja auch im wesentlichen schon gehoben sein. Nämlich eben die unvermeidliche Ungleichheit der Schüler, die zu dem gleichen Unterrichte ihre verschiedenen Persönlichkeiten mitbringen, und dadurch sich immer weiter von einander entfernen, so daß sie nach einiger Zeit nicht mehr in die gleichen Lehrstunden passen, — diese drückt die Graffische Schule eben so sehr wie die gewöhnliche; und wenn man darauf nicht acht gäbe, so würde eine solche Schule, nachdem sie drei Jahre lang bestanden hätte, eben so verdorben sein, wie eine heutige Tertia oder Sekunda es durch das ungleichartige Gemenge der ewig Kommenden und Gehenden nur immer sein kann. Der Unterschied wäre bloß, daß in der Graffischen Schule das Mißverhältnis der Schüler allmählich, und nicht, wie dort, ruckweise, eintreten würde; allein mit der aufgegebenen Klassenversetzung hätte man sich auch des Palliativs beraubt, wodurch sonst das Übel wenigstens minder fühlbar, wenn auch nicht minder groß gemacht wird.

100. Darum muß ich es als einen durchaus notwendigen Zusatz zu Graffs Plane betrachten, daß man verschiedenartige Schulen, deren Begriff in einem ziemlich rohen Bilde durch unsre Gymnasien, Bürgerschulen und Elementarschulen dargestellt wird, in ein Ganzes vereinigen solle; und es ist nun der letzte Teil meines Geschäfts, mich hierüber näher zu erklären.

101. Einen Anknüpfungspunkt bietet mir Herr Graff selbst dar; indem er das Erlernen einer fremden, zumal toten Sprache, als ein zufälliges, entbehrliches, wenn schon gewisser Umstände wegen höchst nützliches, Hilfsmittel der Erziehung darstellt. Man kann dreist einem jeden anmuten, daß er dies unmittelbar klar finde; das Gegenteil würde beweisen, daß er in der Pädagogik ein völliger Fremdling sei, von ihrem Geiste gar nichts wisse, sondern an dem Körper der Werkzeuge klebe, deren sie sich zu bedienen pflegt. Es muß gar nicht nötig sein, mit Herrn Graff daran zu erinnern, daß auch der gebildete Grieche keine andre Sprache kannte als die seinige. Sprachen sind Zeichen; und Zeichen interessieren vermöge der Sachen die sie darstellen. Gehn einmal die griechischen Auktoren uns verloren: so behält die Sprache keinen Wert, außer für wenige Gelehrte, die darin ein Dokument aus alter Zeit erblicken, woran wir andern eben so wenig zu studieren Lust haben, als an den Urkunden, aus welchen uns das Merkwürdigste zu erzählen wir den Historikern überlassen.

102. So sehr ich nun überzeugt bin, daß in unsern Zeiten kein Unterricht für ganz vollständig gelten kann, der nicht einen Teil seines Weges durch die alten Sprachen herdurch genommen hat, — weil nämlich ohne dies niemand dazu gelangen wird, sich das Altertum, mit dem wir durch so viele Bande zusammenhängen, lebhaft zu vergegenwärtigen: — so gilt mir dennoch das Sprachstudium, und zwar das der griechischen ebensowohl als der römischen Sprache, für eine Last, die man dem Interesse, als der Kraft, nur dann auflegen darf, wann es stark genug ist um nicht unter dem Drucke zu erliegen.

103. Die Schule aber, welche ihren Lehrlingen eine solche Last zu ertragen anmutet, hat sich auf Nebenrücksichten eingelassen, die nicht unmittelbar aus den pädagogischen Prinzipien folgen. In ihr zeigt sich die Erziehung nicht mehr in ihrer einfachen, ursprünglich natürlichen Gestalt, sondern in einer künstlich angenommenen, durch Umstände bedingten; und darum ist die Wirksamkeit einer solchen Schule selbst nur bedingterweise wohltätig. Können ihre Lehrlinge sich durcharbeiten, so haben sie einen großen Schatz gewonnen; bleiben sie aber auf halbem Wege stehn, das heißt, gelangen sie nicht zum Genusse der Werke des Altertums, so ist eine kostbare Zeit und Mühe, ja, was am schlimmsten ist, eine kostbare Empfänglichkeit und Lernlust, unnütz verschwendet. Nun mögen die Philologen ihre alte bekannte

Ausrede, von der formalen bildenden Kraft des Sprachstudinms, in die neuesten Phrasen kleiden: das sind leere Worte, wodurch niemand überzeugt werden wird, der die weit größeren bildenden Kräfte anderer Beschäftigungen kennt, und der die Welt mit offenen Augen ansieht, worin nicht wenige und nicht unbedeutende Menschen leben, die ihre geistige Existenz keiner lateinischen Schule verdanken. — Jedoch, ich muß mich erinnern, daß die Pädagogen sich hüten sollen, es mit den Philologen zu verderben; nicht bloß darum, weil diese in der That die ersten Plätze in den Schulen besetzt halten; sondern es liegt in der Natur der Sache, daß man den Philologen das Gedeihen ihres Werks wünschen muß, weil sie schaden, wenn sie halbe Arbeit machen, und im Gegenteil meistens da nützen, wo sie durchdringen. Denn daß sie hie und da einen Lehrling in ihre Einseitigkeit hineinziehn, darf man für keinen Schaden rechnen; solche Einzelne werden späterhin gewöhnlich Stützen und Erhalter des philologischen Wissens, dessen Erhaltung wir ja allerdings im hohen Grade wünschen müssen.

104. Was also fehlt an den Gymnasien, weshalb sie durch die Bürgerschulen und Elementarschulen ergänzt werden müßten? — Nichts anders fehlt ihnen, als daß sie unbehutsamerweise die Last der Sprachstudien auch solchen Schülern auflegen, deren Interesse nicht kräftig genug ist, um die Schwierigkeiten zu überwinden; und daß sie (könnte ich in Rücksicht auf das bisher gewöhnliche Verfahren hinzusetzen,) das Erwachen des Interesse viel zu gleichgiltig erwarten; als wenn sich das von selbst verstünde, und als wenn nicht tausend Erfahrungen die bösen Folgen des innerlichen, geistigen Müßiggangs bezeugten, der mit der fleißigsten Handhabnng der Grammatik und des Lexikons nur gar zu wohl besteht. Angenommen nun, dieser zweite Fehler sei verbessert durch den Gebrauch richtiger Methoden: so bleibt noch der erste, der sich nur dadurch heben läßt, daß man diejenigen Schüler vom Gymnasium entfernt, welche nicht dahin zu

---

103. Die formalbildende Kraft des Sprachstudiums, besonders des der alten Sprachen, ist ein Hauptsatz des Neuhumanismus, den Niethammer in besonders ungeschickter Weise ausbeutete. „Die Übungen des Denkvermögens an den Sprachen", sagt Fr. A. Wolf bei Arnoldt II, S. 115, „die das höchste und tiefste, was in dem Menschen liegt, zusammenfassen, eröffnen wenigstens ihrer Natur nach das Feld aller abstrakten Untersuchungen und reizen uns, indem wir die Zeichen unserer Idee selbst als Objekte behandeln, zum Nachdenken über die Welt. Nirgends sind auch die Aufforderungen, uns dahin zu erheben, so anschmeichelnd; am dringendsten jedoch zeigen sie sich, wenn dazu das ungewohnte Organ einer fremden Sprache gewählt wird: eine solche ergreift die Aufmerksamkeit stärker, und weil sie nicht wie die Muttersprache in die Empfindung einwurzelte, zwingt sie uns, die Erscheinungen gerades Weges zur Entscheidung der Vernunft zu bringen."

104. Folgen des geistigen Müßiggangs. Sieh die Bemerk. zu Abs. 69.

bringen sind, durch das Medium der fremden Sprache hindurch zu greifen, um sich den Kern dessen, was sie lesen, herauszuholen.

105. Was soll man aber vollends von den Eltern sagen, die bei dem bestimmten Vorsatze, ihre Söhne sollen nicht studieren, sie dennoch aufs Gymnasium schicken? Diese wissen recht eigentlich nicht, was sie thun. Niemals kann und darf das Sprachstudium so erleichtert, niemals ein so schneller Gewinn des unmittelbar Interessanten und Bildenden daraus gezogen werden, daß schon die Knaben vollständigen Lohn ihrer Anstrengung sollten empfangen können; immer bleibt ein bedeutendes Opfer an Zeit, Mühe und Lust, welches man der Jugend nur in der Hoffnung anmutet, sie werde künftig, in reifen Jahren, nach gehörig vollendetem Studium, die Vergütung dafür empfangen. Aber welche unermeßliche Thorheit, solche Knaben, von denen man voraus beschließt, sie sollen das Ziel nicht erreichen, auf den langen und mühevollen Weg hinauszustoßen, der dahin führt. Wollen wir nicht auch kostbare Gewächse im Glashause erziehn, mit dem Vorsatze, sie alsdann, wenn die Blüten sich eben zeigen, in Sturm und Frost hinauszutragen? Wollen wir nicht auch Fundamente zu hohen Türmen bauen mit dem Vorsatze, es beim Fundamente bewenden zu lassen, niemals aber wirklich einen Turm darauf zu errichten? Kann man widersinniger handeln, als indem man kostbare Anstalten macht, mit dem ausdrücklichen Beschlusse, sie ja nicht so weit fortzusetzen, daß irgend ein bedeutender Erfolg daraus hervorginge! Ich wiederhole es, wenn vernünftige Personen so verfahren, so wissen sie nicht, was sie thun. Sie schicken ihre Kinder aufs Gymnasium, weil sie gehört haben, das sei die vornehmste Schule des Orts. Sie selbst aber halten sich für noch weit vornehmer als die Schule; darum behalten sie sich vor, ihre Kinder wieder wegzunehmen, sobald es ihnen belieben wird. — Und die Gymnasien — nehmen solche Schüler wirklich an! —

106. Hier muß der Staat ins Mittel treten. Der Staat, der, bei uns wenigstens, die Würde der Gymnasien dadurch erhöhte, daß er sie zu strengen Richtern über diejenigen ihrer eignen Schüler einsetzte, die zur Universität abgehn: er wolle nun auch sein Werk vollenden, indem er jener andern Abiturienten gedenkt, durch welche Tertia und Sekunda überfüllt waren, während Prima ihnen die Thür vergeblich öffnet. Ob er durch Rat und durch Verbot zu wirken vorziehe: in jedem Fall muß es dahin kommen, daß niemand das Gymnasium betrete, außer mit der ernstlichen Absicht, es recht und ganz

106. Universität. Die Abiturientenprüfung ist in Preußen i. J. 1788 eingeführt worden für diejenigen, welche auf akademische Stipendien rechnen wollten; sie wurde für alle, welche zum akademischen Studium überzugehen beabsichtigten, verbindlich gemacht 1812.

zu benutzen; und daß niemand es lange besuche, dessen Fähigkeit und Neigung nicht dieser Absicht entspricht. Je ausgewählter die Schüler, desto leichter das Lernen, desto heiterer die Lehre! Und je mehr Munterkeit und Frohsinn die Studien belebt, desto mehr wird sich die Scheu vor den vermeintlich hochgespannten Forderungen verlieren.

107. Allein mit welchem Namen wollen wir nun jene andern Schulen benennen, wohin die gehören, die beim Gymnasium unrecht kamen? Bürgerschulen? Der Ausdruck ist zwar gut, insofern die Adligen auch Bürger sind, die ihre Söhne dem frühzeitigen Eintritt in den Soldatenstand bestimmt haben; denn diese Söhne befinden sich offenbar in unserem Falle; sie passen nicht ins Gymnasium, und suchen gleichwohl so viel Bildung, als ein junger Mensch bis zum siebzehnten Jahre erreichen kann. Dennoch nehme ich mir die Freiheit, die sogenannten Bürgerschulen mit dem Ausdrucke: Hauptschulen, zu begrüßen. Zwar nicht den Schülern zu Ehren, — sondern darum, weil in ihnen das pädagogische Wirken sich am reinsten, am deutlichsten, nach seinen eigentlichen Prinzipien gestalten kann. Es versteht sich nämlich nach dem Vorhergehenden von selbst, daß hier der Zweck: das vielseitige Interesse zu wecken, auf einem kürzeren und geraderen Wege solle verfolgt werden, als bei den Gymnasien. Der Umweg, im Knabenalter die alten Sprachen mühsam zu erlernen, um sie erst gegen die männlichen Jahre hin als Bildungsmittel zu benutzen, ist hier rein abgeschnitten. Die Hauptschule lehrt das, was unmittelbar interessiert. Nicht als ob sie der Kraft keine Last auflegte; aber hier entstehen weit schneller und sicherer aus den Lasten selbst neue Kräfte. Nicht als ob hier die Studien durch Berechnung ihrer Nützlichkeit und Einträglichkeit versüßt würden; aber wenn ein Knabe sich zu der wirklichen Welt neigt, so mutet man ihm hier nicht an, die Augen gewaltsam zu verschließen, damit das dunkle Bild des Altertums ihm vor die Seele trete; und wenn sein Vater täglich den Gedanken an seinen künftigen Stand aufregt, so widerstreitet ihm nicht die Schule durch die Forderung einer solchen Vertiefung, wie sie nötig ist, um in römischer Sprache erst zu denken und dann zu schreiben. Wollen wir den Gymnasiasten und den Hauptschüler kurz vergleichen? Jener lebt in der Vergangenheit, dieser in der Gegenwart. Jener will sich bilden, dieser will nach außen hin handeln. — Laßt uns dem Gymnasium alle diejenigen zuführen, die dafür geboren sind; laßt uns die Schulen und die Familien durchmustern, um sie alle zu finden; laßt uns noch mehr wohltätige Vereine schließen, um dürftige Gymnasiasten zu unterstützen. Dieser Sorge bedürfen die Hauptschulen nicht; sie werden sich von selbst anfüllen, sobald sie erst in Wahrheit vorhanden sind — aber existieren müssen sie, sonst fehlt für die größere Menge der Unterricht, der allein bei ihr Eingang findet und Früchte bringt.

108. Wiewohl übrigens die Hauptschule nicht, gleich dem Gymnasium, darauf rechnet, daß die Bildung, welche sie erteilt, durch die Universität ergänzt werde, so ist's gleichwohl nötig, einen Weg zu öffnen, damit auch die ehemaligen Hauptschüler unter irgend einer Form akademische Bürger werden können. Zwar wird die Universität ihretwegen nichts ändern, sie mögen immerhin jetzt empfinden, daß es eine Entbehrung sei, die alten Sprachen nicht zu verstehn. Aber historische, mathematische, philosophische, zum Teil vielleicht selbst juristische Vorlesungen (jedoch nur zu ihrer Belehrung, und nicht zum Behuf einer Amtsführung) können sie hören, und größtenteils benutzen.

109. Wird man mich wohl jetzt noch fragen, in welchen Fächern die Hauptschule denn unterrichten solle? Muß ich Geschichte und Geographie, deutsche Litteratur und Übersetzungen aus dem Altertum, Mathematik und Physik, Naturgeschichte, Technologie, Religions- und Sittenlehre noch nennen? Diese Worte werden nichts helfen, wenn man sich nicht die sechs Klassen des Interesse vergegenwärtigen will. Also kurz: die Hauptschule lehrt beobachten, denken, und empfinden; unter dem letztern Ausdrucke fasse ich das ästhetische, sympathetische, gesellschaftliche und religiöse Interesse zusammen.

110. Eine kurze Empfehlung der Elementarschulen darf hier nicht fehlen. Zwar ist ihr Name höchst unpassend. Schulen, worin wirklich bloß Elemente, gleichsam Buchstaben, zu künftiger Zusammensetzung gelehrt würden, ohne alle Rücksicht auf unmittelbare Erweckung des geistigen Lebens, — würde die Pädagogik absolut unbedingt verwerfen müssen. Denn es wären die Stunden des Aufenthalts in diesen Schulen geradezu dem geistigen Müßiggange preisgegeben; es ginge auch daraus nicht die mindeste Hoffnung hervor, daß in der Folge sich aus den Elementen eine wirkliche geistige Beschäftigung zusammensetzen werde, — falls nämlich die Schulen sich genau an ihren Namen hielten, folglich sich um den Gebrauch der Elemente gar nicht bekümmerten. Nun macht es wohl nicht leicht eine wirkliche Schule so arg; das Schlechteste ist eben so selten, wie das Beste. Wo nichts als Lesen und Schreiben gelehrt wird, da läßt man doch wohl etwas aus dem Katechismus und der Bibel lesen; man knüpft also gleich das Höchste, und was in die menschlichen Gemüter mit unmittelbarer Gewalt eindringt, die Religion, an die Buchstaben; wodurch diese schon für das Kind, das noch nicht lesen kann, zu Hieroglyphen werden, die es mit Ahnungen eines geheimen und erhabenen Sinnes betrachtet. Wenn nun auch gewöhnlich die Elemente das Übergewicht behalten, so ist eine solche Schule doch im kleinen dasselbe, und nichts Schlechteres, wie im großen ein Gymnasium, was nur lateinische und griechische Sprache lehren will. Dieses könnte füglich auch Elementarschule heißen; denn es lehrt die fremde Sprache lesen und übersetzen,

was aber nun solle gelesen und durchdacht werden, dafür mag der Schüler sorgen, wann er erwachsen und sein eigner Herr ist; jetzt soll er nur die Elemente der Bezeichnungen kennen lernen, deren Verknüpfung mit edeln großen Gedanken er künftig — falls er etwa Belieben tragen wird, — bei den alten Auktoren nachsehen kann! — Wie nun die schlechte Elementarschule und das schlechte Gymnasium (ein solches, wie eben beschrieben worden,) gleichartig sind, so gleicht auch die gute Schule stets sich selber, sie sei mäßig groß, wie die Hauptschule, oder weit umfassend, wie das Gymnasium, oder so klein und eng zusammengekrümmt, wie die Elementar- und Dorfschule. Immer ernährt sie dieselben Interessen, immer leitet sie zum Denken eben so wohl als zum Beobachten; immer weiset sie auf das Schöne in der Welt und auf das Erhabene über der Welt; immer weckt sie die Mitempfindung für häusliches und bürgerliches Wohl und Wehe. Darum, weil sie dieses leistet, ohne etwas davon auszulassen; weil sie es gleichmäßig leistet, ohne eins dem andern vorzuziehn, darum ist sie eine gute Schule. Aber welche Hilfsmittel sie anwende, das macht den Unterschied. Benutzt sie nur die allernächsten und einfachsten, befriedigt sie das Bedürfnis der Bezeichung bloß durch die leichtesten und durch die kirchlichen Schriften, also durch das nächste Gegebene: dann ist sie untere Schule, kleine Schule, oder, wie man zu sagen pflegt, Elementarschule. Ihr Ruhm besteht darin, daß sie mit wenigem viel ausrichtet. Aber wo man nicht auf weniges beschränkt ist, da soll man umgekehrt alle Hilfsmittel aufsuchen, die einen vergrößerten Erfolg versprechen können. Dieses thut die Hauptschule; sie zieht alles in ihren Kreis, was nur irgend ein jugendliches Gemüt wohlthätig beleben kann; daher ihr siebzehnjähriger Entlassener alles sein muß, was er in diesem Alter nur irgend werden konnte. Der Hauptschüler muß in Hinsicht seiner Gesamtbildung dem gleich alten Gymnasiasten überlegen sein, denn dieser ist durch die alten Sprachen aufgehalten worden; — ein hart klingendes Wort, dessen Milderung darin liegt, daß der Gymnasiast langsamer reift, daß seine Studien lebenslänglich an ihm bilden, und er also den reichsten Ersatz sich mit der größten Gewißheit versprechen kann. Jedoch dies setzt voraus, daß das Gymnasium sein Wagestück, den weiten Weg der Bildung durch die Alten, auch glücklich beendige, und daß es unterwegens nicht vernachlässigt habe, unmittelbar in die Gemüter einzugreifen, wo immer sich die Gelegenheit darbot.

111. Ausdrücklich protestieren aber muß ich hier gegen die ganz verkehrte Ansicht, als seien die Bürgerschulen ähnlich den untern und mittlern Klassen der Gymnasien, die Elementarschulen vergleichbar den untersten Klassen derselben. Dieser Irrtum muß aus zweien Gründen äußerst verderblich werden. Erstlich, weil alsdann nur die Gymnasien

ganze Schulen wären, die andern aber Bruchstücke. Zweitens, weil dann die ganze Anlage des Unterrichts auf allen Schulen ohne Ausnahme verkehrt ausfallen würde. Denn das Gymnasium muß mit seinen alten Sprachen, (namentlich insbesondere mit der griechischen, aber auch nicht viel später mit der römischen) notwendig früh anfangen, weil nur frühzeitig gegründete Fertigkeiten ganz geläufig werden, und weil alles darauf ankommt, daß kein Gymnasiast auf halbem Wege stehen bleibe. Also fällt hier das Beginnen der alten Sprachen noch mit den Übungen der Orthographie in der Muttersprache, und selbst mit denen im richtig accentuierten Lesen und mit den ersten grammatischen Elementen derselben zusammen. Folglich ist vom ersten Anfange an der Gymnasiast anders beschäftigt, als der Elementarschüler. Auch kann sich das Gymnasium von keiner Elementarschule eine irgend bedeutende Vorarbeit versprechen, es wäre denn in den allerersten Anfängen des Lesens und Schreibens, die eigentlich jedes Kind zu Hause gemacht haben sollte. Und selbst in dieser Hinsicht sollte sich das Gymnasium seine eigne Elementarklasse halten, um sicher zu sein, daß nicht in den Anfängen durch eine fehlerhafte Behandlung etwas verdorben würde: und weil manche feinere Rücksichten auf den künftigen Unterricht dabei genommen werden können, an die kein Lehrer der Elementarschule denkt. — Andererseits muß die Hauptschule frühzeitig an die Naturwissenschaften gehn, zu denen das Gymnasium und die Elementarschule, beide aus verschiedenen Gründen, weniger Zeit haben. Auch die Anschauungsübungen und die Anfänge des Rechnens müssen in der Hauptschule gleich anfangs mit großem Ernst betrieben werden, weil sonst die schwerste ihrer Wissenschaften, die Mathematik, nicht in der kurzen Studienzeit bis zum sechzehnten oder siebzehnten Jahre so weit geführt, und so geläufig in ihren Anwendungen gemacht werden könnte, als es durchaus nötig ist, wenn nicht algebraische Formeln und logarithmische Tafeln für den abgehenden Schüler noch tote Buchstaben und Zahlen bleiben sollen. Die Elementarschule ihrerseits darf das Lesen- und Schreibenlernen gar nicht so schnell treiben, wie sie müßte, wenn sie jenen andern Schulen die Lehrlinge zubereiten sollte. Denn je weniger Mittel zur eigentlichen Geistesbildung sie hat, desto sparsamer muß sie damit umgehn, — das heißt, desto weniger darf sie die Wirksamkeit dieser Mittel stören durch die bloß mechanische Arbeit des Lesens und Schreibens. Ein Elementarschüler soll lange mündlich sprechen, und mündlichen Ausdruck verstehen lernen, ehe er Lesen lernt. Er soll mit dem Zeichnen früher als mit dem Schreiben beschäftigt werden. Kann er im zwölften Jahre die volle Fertigkeit im Lesen zugleich mit der richtigen Betonung erreichen, und gewinnt er gegen die Zeit seiner Entlassung im vierzehnten Jahre eine saubere Handschrift, so hat er genug gethan;

nämlich im Punkte des Lesens und Schreibens. Hingegen die Entwickelung seiner Begriffe, die Erweiterung seines Gesichtskreises durch die Geographie des Landes und die Topographie der Gegend, wo er lebt, samt der Kenntnis von den Naturprodukten und dem Verkehr der Menschen, die hier wohnen, die Übungen im Kopfrechnen, und im Ausmessen der Linien und Flächen (nach Art der Anschauungsübungen), desgleichen ganz vorzüglich die Lebendigkeit religiöser Gefühle, und die sämtliche Vorbereitung auf den Eintritt in die kirchliche Gemeinschaft, — dies alles giebt der Elementarschule eine große Aufgabe, neben welcher sie gar nicht daran denken kann, nur geschwind lesen und schreiben zu lehren; denn das alles sind Hauptarbeiten, die ihren Zweck in sich selbst haben; es sind keinesweges Vorarbeiten für eine andre höhere Lehranstalt.

112. Die vollkommene Scheidung der Gymnasien, Hauptschulen und kleinen Schulen ist also ganz bestimmt, und auf eine durchgreifende Weise gegeben durch die ihnen zugemessene Zahl der Lehrjahre,* und die ihnen angewiesenen und zugänglichen Lehrmittel. Es wäre leicht, dies noch vollständiger auszuführen, wenn ich tiefer in die allgemeine Pädagogik zurückgehn wollte. Die Lehre von der Klarheit, Association, der systematischen und methodischen Verknüpfung der Vorstellungen, ist es, an die man sich wenden muß. Daraus ergeben sich die Regeln, wie ein und derselbe Lehrgegenstand auf verschiedene Weise nach einander muß behandelt werden; es ist aber leicht, auch die Beschränkung des minder vollständigen Unterrichts darnach zu bestimmen. Auf dem Gymnasium soll man von vielen, scheinbar ganz getrennten Punkten zugleich anfangen (oder bald nach einander den Unterricht zu ihnen hinlenken); jeder einzelne Punkt wird soviel möglich unmittelbar, also unabhängig von den übrigen, klar gemacht; hat der Lehrling *während* des Vortrags *scharf darauf gemerkt*, so ist es gut; und der Lehrer soll sich nicht darum kümmern, ob die Sache *behalten* werde, *oder nicht*. Es wird, vermöge einer psychologischen Notwendigkeit, etwas davon bleiben. Später kommt man in dieselbe Gegend, lehrt die Sache noch einmal, und bringt sie in einige, noch zufällige Verbindungen. Auch jetzt soll der Lehrer sich wenig um die Frage kümmern, ob der Knabe morgen noch wissen werde, was er heute gelernt hat. Das ist noch nicht nötig; wohl aber muß *während des Vortrags* nicht bloß auf das Einzelne, sondern auch auf dessen Verknüpfungen, wohl gemerkt, und diese Verknüpfungen müssen ganz klar vorgestellt

112, S. Allg. Pädag. II, 4, Abs. 17 ff.

*) Es versteht sich von selbst, daß für Gymnasien in die Zahl der Lehrjahre auch noch die Universitätsjahre mit einzurechnen sind; denn kein Gymnasium macht seine Schüler fertig; sondern dies geschieht durch die sogenannte philosophische Fakultät, falls der Studierende sie gehörig benutzt. — *Anm. Herbarts.*

worden sein. Wiederum ein andermal, jedoch nicht zu spät, kehrt der Unterricht auf denselben Punkt zurück; nun stellt er ihn in die wesentliche systematische Verbindung; jetzt auch verlangt er, daß die Sache behalten werde, und bei den Gegenständen, die sich zum Auswendiglernen eignen, wird dieses gefordert, und nötigenfalls mit aller Strenge darauf gedrungen. — Bei dieser dreifachen Wiederkehr auf das nämliche zieht sich nun das anfangs einzeln Hingestellte immer mehr zusammen; die Vorstellungen treten in vorgeschriebene Reihen, Ordnungen, Klassen, außer und neben einander. War aber des anfangs einzeln Hingestellten sehr viel: so verknüpft es sich nicht gleich alles auf einmal; sondern an vielen Orten in dem ganzen Gedankenkreise des Zöglings entstehen Einheiten von untergeordneter Beschaffenheit; Gruppen von Kenntnissen und Einsichten, denen noch höhere Verbindungen bevorstehn. Jahre gehn darüber hin, ehe diese letztern, eine nach der andern, zustande kommen. Das Gymnasium zählt die meisten Lehrjahre, es nimmt sich also die längste Zeit, um überall die höhern Verbindungen zu stiften; und es wirft anfangs die bunteste Vielheit aus, in der Zuversicht, es werde mit dem weitläuftigen Geschäfte der ferneren Bearbeitung dieser Vielheit schon noch fertig werden. Da auch das Gymnasium nicht stirbt, so ist hieran kein Zweifel, wofern nur seine Schüler sich nicht erlauben, vor geendigter Lehrzeit davon zu gehn. — Hingegen die Hauptschule kann hier mit dem Gymnasium nicht ganz gleich rechnen. Sie hat zwar nicht nötig, gleich anfangs allen ihren Vorrat eng beisammen zu halten: sie darf es nicht einmal, denn die vorstehenden Regeln sind allgemein, und müssen in jedem Unterrichte ohne Ausnahme befolgt werden. Allein wie weit man das Mannigfaltige anfangs aus einander stellen wolle? Wie viel man hinstreue? Wie lange man warte, ehe es mehr und mehr seinen wesentlichen Verbindungen nahe gebracht wird? Wie spät man die allgemeinen Gesichtspunkte und Übersichten herbeiführe? Darin giebt es Modifikationen wodurch sich die Hauptschule vom Gymnasium merklich unterscheiden muß. Jene braucht eher als dieses (wiewohl auch nicht gleich anfangs) Chronologie in der Geschichte, den Globus in der Geographie (der in allen Schulen den Landkarten nachfolgen soll, und durchaus nicht voran gehn darf); ein System in der Botanik (gleichviel ob das Linnéische oder ein anderes), sie lehrt eher Geometrie im Zusammenhange (das Gymnasium muß diese Stufe nicht zu früh betreten wollen, sondern sich länger bei Übungen, ähnlich der Anschauungslehre, verweilen); auch sind zusammenhängende Religionsvorträge in der Hauptschule, wo alles früher fertig werden soll, eher an der Zeit, als im Gymnasium. — Sehr seltsam freilich wird vielleicht mancher diese Be-

112. Globus d. i. mathematische Geographie.

hauptungen finden. „Bleiben denn die Schüler der Gymnasien länger kindisch; sie, die ja Latein und Griechisch lernen, und dadurch offenbar mehr geübt, und schneller zur Reife gebracht werden müssen?" — Was ich darauf antworte, das weiß man schon. Ich leugne eben, daß die alten Sprachen dem Knaben einen Vorsprung geben; ich behaupte gerade, daß sie ihn zurückhalten; und wiewohl ich dies keineswegs bedauere oder tadele, so muß doch hiernach berechnet werden, wie schnell im allgemeinen sich die verschiedenen Schulen von der Mannigfaltigkeit zur Einheit aufwärts bewegen können. — Hierin müssen die kleinen, die sogenannten Elementarschulen, die allerschnellsten sein. Geht alles seinen natürlichen Gang: so sehn im Durchschnitte die vierzehnjährigen Schüler, welche die Elementarschule entläßt, älter aus, als die gleich alten Hauptschüler; den vierzehnjährigen Gymnasiasten aber wird noch am meisten Kindliches ankleben, ohne daß dies für sie im mindesten ein Vorwurf wäre. Jene ersten schauen am ernsthaftesten in die Welt hinaus; diese letztern gehen sorglos einen Tag nach dem andern in die Schule, und denken noch an keinen künftigen Beruf. Dies, sollte ich glauben, müßte jeder, der offene Augen hat, auf den Gesichtern lesen können; und wenn man darauf acht gäbe, würden sich die Schüler wohl dabei befinden.

---

113. Was heißt nun das: die **Gymnasien, Hauptschulen, und kleinen Schulen sollen zu Einem Ganzen vereinigt werden** — ? Von welchen Versetzungen aus einer Schule in die andere ist nun die Rede? Beschäftigen wir uns etwa mit der, vermeintlich großen Frage, was denn ein Knabe anfangen werde, der sich noch spät zum Studieren entschließt, nachdem er zuvor die Hauptschule, oder gar nur die kleine Schule besucht hatte? Wer auf dergleichen Fragen Gewicht legt, der hat seine Begriffe über den notwendigen Unterschied der Schulen noch nicht ins Klare gebracht.

114. Weder von den Knaben allein, noch von den Eltern allein darf man die Entscheidung erwarten, ob es ihnen beliebe, diese oder jene Schule und die Universität zu besuchen. Sie wissen selten, was und warum sie es wollen; man muß sie darüber aufklären; man muß ihnen die Frage zurecht stellen, alsdann werden die Antworten allmählich richtiger ausfallen.

115. Hiezu ist durch unsere strengeren Gesetze wegen der Abiturientenprüfungen ein sehr guter Anfang gemacht: es fehlt aber noch einigermaßen an jenen Hauptschulen, wohin nun diejenigen gehören, denen die erwähnten Gesetze allzudrückend vorkommen.

116. Und besonders muß ich hier bemerken, daß die Abiturientenprüfung schwer empfunden wird, weil sie erst im entscheidendsten

Augenblicke eintritt. Etwas ihr Ähnliches sollte alle Jahre, und in allen Schulen stattfinden. Nicht als ob ich noch mehr Probearbeiten, noch mehr Anstrengung um des Examens willen wünschte; denn deren haben wir, die Wahrheit zu sagen, schon viel zu viel; sondern bloße Musterungen der Schüler, so wie sie sich in ihrer natürlichen Stimmung zeigen, diese sind jährlich zu veranstalten, und auf eine folgenreiche Weise zu gebrauchen.

117. Wir wollen hier einen Augenblick bei der Frage verweilen: ob wohl die Aufstellung einer Normalstufe, das heißt, die Angabe, wie weit es gewisse Schüler bei einem gewissen Zeitabschnitte sollen gebracht haben, sich mit mehr Sicherheit im früheren, oder späteren Alter derselben, denken und wagen lasse? Es leuchtet unmittelbar ein, daß dieses bei Jünglingen schwieriger ist, als für Knaben; denn jene sind unter einander verschiedener als diese. Die Ungleichheit wächst in der Regel mit den Jahren, indem, wer einmal zurückblieb, dieser eben darum schwerer weiter kommt, wenn er auch von jetzt an eben so fleißig wäre, wie die andern. Daß man mit den Knaben mehr Nachsicht hat als mit den Jünglingen, scheint nicht hinreichend begründet. Glaubt man, die Knaben verstünden noch nicht so genau, was man eigentlich von ihnen verlange? Wo sie diese Stumpfheit zeigen, da haben sie kein Interesse gefaßt; der Unterricht hätte (wenn sie nicht einfältig waren) dafür sorgen können. Oder denkt man, sie wären noch keiner so absichtlichen Anstrengung fähig? Dafür sind sie biegsamer, haben auch noch weniger nachzuholen, als ein Jüngling, der sich früher vernachlässigt hatte. Überhaupt aber kömmt es mir hier nicht darauf an, daß man gegen die Knaben ein strenges Urteil ausspreche, und sie dadurch zu größerem Fleiße ansporne, sondern nur, daß man ein richtiges Urteil fälle, wie weit sie von dem Punkte entfernt seien, wo sie hätten stehn sollen. Dieser Punkt muß für Tertianer, oder für Schüler dieses Alters, eben so wohl bestimmt sein, als für Primaner, die man zur Universität entläßt. Die Angabe dieses Punktes ist übrigens kein Gesetz, sondern nur ein Maßstab, und die Wirkung des Zurückbleibens hinter demselben ist keine Strafe, sondern ein zweckmäßiges, und für den Schüler selbst wohlthätiges Verfahren.

118. Nach diesen Vorerinnerungen versetze ich mich nun in Herrn Graffs Lehranstalt, von der ich eigentlich zu reden habe. Dieselbe sei ein Gymnasium; und wir nehmen unsern Standpunkt in der ersten Schule nach Graffs Sprachgebrauch, das heißt, in der Mitte der im ersten Jahre gesammelten Schüler. Schon nach einigen Monaten wird der Lehrer einige Individuen bemerken, denen in Nebenstunden nachgeholfen werden muß. Es ist nötig, daß hiezu ein Gehilfe, wenn auch nur ein fähiger Jüngling, in der Nähe sei. Nach einem Jahre können sich einige zeigen, die man in diesem Kreise nicht

länger dulden kann, weil sie mit heftiger Begierde nach außen greifen, und zum ruhigen Merken auf einen an sich interessanten Gegenstand nicht zu bringen sind. Anstatt sich nun bei Züchtigungen aufzuhalten, schickt man diese, ohne irgend eine Rücksicht auf die Eltern, vom Gymnasium weg; denn hier soll eine ungestörte Aufmerksamkeit herrschen. Den Eltern steht dagegen die Hauptschule offen, wo man gegen das äußerlich unruhige Leben der Kinder gar nicht streng ist, sondern vielmehr sich darauf gefaßt hält; indem man hier nicht mit den Schwierigkeiten der alten Sprachen zu kämpfen hat; und durch das Ganze des Unterrichts die Unruhigen viel leichter fassen kann. — Wir kehren für jetzt zurück ins Gymnasium. Das zweite Jahr sei verlaufen; vielleicht wieder ein paar müssen ausscheiden; entweder wie zuvor, wegen ausgelassener Wildheit, oder auch wegen allzuschwacher Fähigkeiten; in welchem letztern Falle es dahin kommen kann, daß nur die kleine Schule sie aufnimmt, während die Hauptschule, die für auffallend langsame Köpfe nicht gemacht ist, sie verschmäht. — Nach dem Ende des dritten Jahrs wird die erste Schule des Gymnasiums nicht leicht* in den Fall kommen, einen Schüler auf die Hauptschule, oder auf die kleine Schule zu verweisen, denn sie hat ja erst vor einem Jahre ihren Kreis gereinigt. Aber es kann gar leicht begegnen, daß solche Knaben, deren guter Wille am Tage liegt, und die auch zum Aufmerken nicht zu beschränkt sind, in den Übungen und Fertigkeiten zu weit zurückstehn, um fernerhin mit den andern Schritt zu halten. Diese kommen nun in die Übungsklasse des Gymnasiums. Hier verweilen sie ein Jahr lang, und treten dann — nicht etwan in den vorigen Kreis zurück, sondern in die zweite Schule, oder in den Schülerkreis, der ein Jahr später zusammengetreten war, und der also jetzt auf dem Punkte sein soll, wo ein Jahr früher die erste Schule war. An die Übungsklasse giebt eben jetzt die zweite Schule diejenigen ab, welche der Nachhilfe bedürfen. Man sieht hieraus, daß die Übungsklasse unaufhörlich fortbesteht, aber bei jährlichem Wechsel aller ihrer Schüler. — Die erste Schule aber wird nun fernerhin nicht gern, und nicht leicht mehr einen ausstoßen: lieber wendet sie Ermahnungen und Strafen an, und so hält sie die Ihrigen zusammen bis zum Ende des sechsten Jahrs. Die jetzt vierzehn- oder funfzehnjährigen Knaben werden nun nach Sekunda versetzt; einer Klasse, die mehr als einen Lehrer hat, wegen des größern Umfangs, und der schon einigermaßen gelehrten Behandlung der Studien; so wie auch Prima, welche der obersten Klasse unserer Gymnasien ähnlich sein wird. Es ist übrigens nicht notwendig, daß Sekunda alle jene Schüler auf einmal annehme; vielmehr muß

* Nicht leicht! — Jedoch ist es im Notfalle immer möglich, und muß zu allen Zeitpunkten möglich sein. — Anm. Herbarts.

hier gerade für die raschen, sehr ausgezeichneten Köpfe dadurch gesorgt werden, daß man sie früher als gewöhnlich versetzt; für die langsamen aber kann wiederum eine Verweilung, auf ein halbes Jahr etwan, auf einer Übungsklasse eintreten, wodurch die Ungleichheiten, die sich in den letzten drei Jahren in der ersten Schule mochten erzeugt haben, fortgeschafft werden. Und wenn jetzt noch ein Schüler seine Absichten ändert, so mag er von hier an den Weg des Studierens verlassen. Die Hauptschule wird ihn gern in einen ihrer Schülerkreise aufnehmen, wofern er übrigens keinem Tadel unterliegt. Für solche Subjekte aber, die in spätern Jahren unvermutet mißraten, ist gar keine Schule offen; sie sind eine unglückliche Last für ihre Familien.

119. Wir haben hier den Gang aller successiven Schulen des Gymnasiums beschrieben: denn jede setzt in den ersten beiden Jahren die Untauglichen bei den andern Lehranstalten ab; jede schickt am Ende des dritten Jahrs einige in die Übungsklasse, und empfängt andre aus derselben; jede hält alsdann, wo möglich, die Ihrigen fest bis zur Versetzung nach Sekunda. Nur das muß noch hinzugefügt werden, daß sich das Gymnasium bereit halten soll, neue Ankömmlinge aus der Hauptschule, und selbst aus der kleinen Schule, aufzunehmen. Wie ist das möglich? — Gewiß leichter als man denkt. Erstlich gehören dazu Zeugnisse von vorzüglichen Fähigkeiten, oder sehr gutem Willen (der auch einer Fähigkeit gleich gilt); denn ein leichtsinniger Wechsel wird nicht gestattet, und sehr ausgezeichnete Talente werden in allen, auch in den untersten Schulen bemerkt, sobald sie zu erkennen sind, und ermuntert, sich wo immer möglich den Studien zu widmen. Es ist also für solche Ankömmlinge gewiß nicht schwer, sich in die neue Bahn zu fügen. Zweitens läßt man sie nicht unmittelbar eintreten, sondern erst nach besonderer Vorbereitung. Hiezu aber müssen die ältern und besten Schüler mitwirken, für welche es eben so nützlich als ehrenvoll ist, sich im Lehren zu üben; denn bekanntlich lernt man durchs Lehren, ungefähr wie man eine Sprache besser versteht, in der man versucht hat zu schreiben. Drittens — und dies ist die Hauptsache — werden in allen Schulen alle Arten des Interesse geweckt, und folglich braucht nicht die Gemütsstimmung, sondern nur der Gegenstand der Beschäftigung zum Teil gewechselt zu werden. Wer es nun noch für schwer hält, in spätern Knabenjahren Griechisch und Lateinisch zu lernen, der besinne sich an die häufigen Beispiele von Männern, die noch weit später damit zustande kamen.

120. Die Hauptschule wird das Bedürfnis, ihre Schülerkreise zu reinigen, etwas weniger empfinden als das Gymnasium. Denn sowohl die schwächeren als die unruhig lebhaften Naturen kann sie leichter in Thätigkeit setzen und erhalten, da ein großer Reichtum von unmittelbar interessierenden Gegenständen ihr zu Gebote steht. Lästig

sind ihr gleichwohl die verschiedenen Grade der Fertigkeiten in einem und demselben Schülerkreise. Daher kann man ihr mehrere Übungsklassen, und auf kürzere Zeiträume geben. Schon am Ende des zweiten Jahrs mögen einige die erste Schule verlassen, um auf ein Halbjahr in die Übungsklasse zu treten; die zweite Schule wird nach Verlauf des Halbjahrs sie eintauschen gegen andre, die sie eben dort abgiebt. Am Ende des vierten Jahrs kann dieselbe Einrichtung sich wiederholen. Zuletzt erfolgt auch hier eine Versetzung in eine oberste Klasse, an welcher für verschiedene Fächer mehrere Lehrer arbeiten.

121. Die kleinen Schulen werden am meisten gedrückt durch die Verschiedenheit der Köpfe, die sie sich müssen gefallen lassen. Denn was auf dem Gymnasium und in der Hauptschule nicht fortkommt, das sollen sie aufnehmen; und überdies auch noch die rascheren Geister beschäftigen, die in den unteren Volksklassen emporkeimen. Möchte diese Schwierigkeit nur *gefühlt* werden! Möchte es dahin kommen, daß der Volksschullehrer sich über die *gar zu guten* Naturen beschwerte, die ihm sein Amt vollends sauer machen! Möchten die Mittel einer edeln Freigebigkeit sich so weit ausdehnen lassen, daß man dreist ausrufen dürfte: Jedem das Seine! *Auch den Musen das, was ihnen zugehört!*

---

122. Genug geträumt! Nicht ich bin Gesetzgeber der Schulen. Und wenn die Frage, ob unsre Zeit Beruf habe zur bürgerlichen Gesetzgebung, von einem berühmten Rechtslehrer verneint werden durfte: so ist an durchgreifende Umwandlung der Schulen vollends nicht zu denken. Denn gewiß! Weit mehr schöpferische Geisteskraft, und weit mehr edlen, reinen Willen erfordert diese, als die Abfassung und Einführung eines neuen Gesetzbuchs für das Privatrecht. Hat Herr Regierungsrat Graff richtig gesehn, was nach einem langen Zeitverlauf ein fähigeres Geschlecht dereinst zur Wirklichkeit bringen wird: so mag er sich *des Anblicks* erfreuen, und hierin seinen Trost finden wegen der ihm versagten Thätigkeit. Mir wenigstens ist eine solche Art, mich zu trösten, ziemlich geläufig.

123. Und nun zum Schlusse dem Leser, der bis hieher las ohne zu blättern, mein Dank für geneigtes Gehör; *dem* Manne aber gebührt mein wärmerer Dank, dessen Idee mich, während des Schreibens dieser Bogen, entweder nützlich beschäftigte, oder doch angenehm unterhielt.

---

122. „Vom Berufe unserer Zeit für Gesetzgebung und Rechtswissenschaft" handelt in der angegebenen Art eine Schrift *Savignys* v. J. 1814.

XI.

Über das Verhältnis des Idealismus zur Pädagogik.

1831/32.

Über das Verhältnis des Idealismus zur Pädagogik.

1. Theorien, wahr und falsch, haben zwar wohl niemals ihren Urhebern bedeutenden Einfluß nach eigner Wahl geschafft; denn bei ihrem ersten Hervortreten sind sie in der Regel unwillkommen. Aber später finden sie ihre Zeit, um sich in wirksame Kräfte zu verwandeln; wenn auch weit entfernt von der Absicht, aus der sie hervorgingen. Vieles, was ehedem unfruchtbare Spekulation hieß, gewann allmählich die Meinung für sich, und aus dem Schoße der Meinungen entspringt das Handeln.

2. Man hat den Idealismus verlacht, den Spinozismus gescheut; aber jenes Lachen und diese Scheu sind zusammen in erste und weit verbreitete Betrachtung übergegangen. Fichte, der Idealist, fand selbst für pädagogische Pläne aufmerksames Gehör, als er politisches Heil für Deutschland in einer neuen Nationalerziehung suchte.

3. Doch hier mag man mit Recht erstaunen. Kann aus idealistischen Grundsätzen eine pädagogische Theorie herfließen? Zwar sucht sich jeder gute Erzieher in den Geist und in das Gemüt seines Zög-

---

Die Überschrift dieses Aufsatzes stammt von Hartenstein, der ihn aus Herbarts Nachlaß in den Kleineren Schriften (Band II, S. 695 ff.) und dann in der Gesamtausgabe (Band XI, S. 319 ff.) veröffentlichte. — Veranlaßt ist die für Herbarts Verhältnis zu Fichte sehr wichtige Schrift durch die Rezension der Herbartschen Metaphysik durch Brandis in Bonn in der Hallischen Allgemeinen Litteratur-Zeitung 1831. Brandis bereitete schon eine Rezension der Encyklopädie Herbarts vor, wollte aber vor Veröffentlichung derselben wissen, was jener „gegen ihn zu sagen habe" (Zimmermann, Ungedr. Br. S. 66). Dies war die Veranlassung zu den obigen Erörterungen, die wie drei Briefe, durch welche Herbart einen vertrauteren Verkehr mit dem ihm wert gewordenen Bonner Philosophen einleiten wollte, nicht zur Veröffentlichung gelangt sind. Hartensteins Ausgabe läßt alle Stellen aus, welche sich persönlich an Brandis wenden. Dadurch wird manches unverständlich. Wir folgen dem genauen Abdruck Kehrbachs, der über die Entstehung des Aufsatzes dankenswerte Aufschlüsse giebt. An dem Verhältnis des Idealismus zur Pädagogik konnte Herbart am besten zeigen, daß er und die Philosophie mit Fichtes System, dem dieser selbst untreu geworden, habe brechen müssen (Abs. 42 Ende). Es giebt ihm auch Gelegenheit, bei Brandis selbst Ansätze realistischer Auffassungen nachzuweisen.

lings hineinzuversetzen, ja ein jeder Lehrer, während er auf das didicisse fideliter artes rechnet, stößt bei dem mindesten Nachdenken auf die Frage, wie denn wohl diejenigen Vorstellungsmassen, welche er durch seinen Unterricht dem Zöglinge beibringt, es anfangen mögen, bis in die Sitten, bis in den Willen, bis in das Ich des Zöglings einzuwirken? Unter welchen Bedingungen dieser geforderte Erfolg eintreten oder ausbleiben werde? Eine psychologische Theorie darüber ist ihm Bedürfnis, wofern er nicht seinem Unterrichte eine ihm selbst unbegreifliche Zauberkraft zumutet. Aber eine idealistische? Nach dieser wäre ihm ein Zögling nur eine Erscheinung. Oder, wenn über solches Bedenken die Theorie ihn wirklich hinwegsetzen könnte, so wären wenigstens die Bilder, die Karten, die sämtlichen Lehrmittel und das ganze Verfahren beim Unterricht, nur Erscheinungen. Wer dem Idealismus etwas einräumt, ja wer ihm nur die geringste Aufmerksamkeit gönnt, der sollte doch diese Fragepunkte nicht leichtsinnig beseitigen; er hätte wenigstens Ursache, in Fichtes Schriften diejenige, wenn auch mangelhafte, Auskunft aufzusuchen, die sich hierüber etwa darbietet.

4. Es findet sich nun eine solche Auskunft gerade in demjenigen Buche, welches von allem, was Fichte geschrieben, wohl den größten Kreis von Lesern dürfte angesprochen haben.

5. Fichtes „Reden an die deutsche Nation“ waren das Erzeugnis einer Zeit, die glücklicherweise längst vorüber ist, allein ihre oratorische Kraft, und noch mehr das Andenken an den Mann, der im Augenblicke der Gefahr so zu reden wagte, sichern ihnen eine lange Dauer. Was ihren philosophischen Gehalt betrifft, so bedarf es dessen nicht, um Fichtes Lehren dem heutigen Zeitalter gegenwärtig zu erhalten; der große Denker hat sich in wichtigern Werken verewigt. In pädagogischer Hinsicht kann man ganz andrer Meinung sein, ohne darum das Bedürfnis des Widersprechens zu empfinden; denn Vorschläge, die von der Ausführung weit entfernt stehen, können auf keine Weise Besorgnis einflößen. Fichtes Reden sind aber im nachstehenden Briefe als ein willkommener Stoff zu einer Unterhaltung benutzt, die leicht polemisch hätte werden können, und es doch nicht werden sollte. Denn eine Rezension in der Hallischen Litteraturzeitung, welche von denen, die sich für Metaphysik interessieren, ohne Zweifel als ausgezeichnet ist anerkannt worden, sollte nicht sowohl widerlegt, als vielmehr

---

5. Schwarz (Gesch. d. Erz. II. S. 479 v. J. 1829) sagt über die Reden an die deutsche Nation: „Sie enthalten viel Treffliches, das Beherzigung verdient, aber was sollen wir zu dem Hauptgedanken sagen? Er ist: alle Kinder soll man den Eltern wegnehmen und sie ganz anders erziehen, als das dermalige verdorbene Geschlecht sie zu erziehen imstande ist. Nun aber, wer sollen die Erzieher sein? aus welchem Sterne sollen sie kommen? und muß man da nicht am Ende für jeden Säugling seine Mutter wiederaufsuchen? u. s. w.“

durch ein Zeichen der Aufmerksamkeit verdankt werden. Daß nun ein offener Brief keine förmliche Abhandlung enthält, wird um so leichter Entschuldigung finden, weil das Wesentliche des Inhalts nicht sowohl auf der Pädagogik, als auf der Erinnerung an Fichte und an seine Lehre beruht; welche bekanntlich vom Ich ausging, und jederzeit von neuem in Betracht kommt, so oft sich über diesen wichtigen Punkt eine Differenz der Meinungen erhebt. Die denkenden Pädagogen werden übrigens wohl darin übereinstimmen, daß, wenn auch Fichte sich niemals über Erziehung geäußert hätte, doch seine Untersuchung des Selbstbewußtseins ihnen nicht gleichgültig sei; schon deshalb, weil der Egoismus als eine Ausartung desselben zu betrachten ist, deren Verhütung gewiß jedem praktischen Erzieher am Herzen liegen muß.

6. [Der Anfang des Briefes ist weggelassen; er würde nur ein persönliches Interesse haben.]

7. Allmählich, mein verehrter Freund! fange ich an zu glauben, daß ich meinen Hauptzweck erreicht habe. Dieser bestand, wie Sie wissen, darin, dem philosophischen Untersuchungs-Geiste neue Nahrung darzubieten. Die stagnierenden Wasser mußten in Bewegung kommen. Wird das erreicht — was schadet die Beschuldigung, ich könne nicht begreifen, was ich längst nur zu gut begriffen habe, um es mir gefallen zu lassen? Die Manier, wie man mich angreift, wird sichtbar um vieles verständiger, als in frühern Jahren; und es läßt sich hoffen, daß die Angreifer gelegentlich selbst etwas lernen werden. Alles Weitere kann man der Zeit überlassen.

8. Ihre Opposition gegen meine Metaphysik ist unstreitig die würdigste und durchdachteste, die ich bis jetzt gefunden habe; obgleich nicht frei von Mißverständnissen. Ihrem scharfen historischen Blicke können diese nicht lange verborgen bleiben; ich beschränke mich daher, um Ihnen sogleich das eigentliche Thema dieses Briefes anzuzeigen, auf die einfache Bemerkung, daß jeder Angriff, wobei das Ich als ein Reales vorausgesetzt wird, gegen mich ein petitio principii ist. Und Sie, mein Verehrtester, werden sich gewiß nicht mit der völlig undankbaren Mühe plagen wollen, mich zum Idealismus zurückzubekehren; Sie könnten höchstens auf Augenblicke vergessen, daß ich der

6. Diese Bemerkung bezieht sich auf eine frühere Form des Aufsatzes (s. unsere erste Anm.). Sie ist nur bestimmt gewesen für die Freunde, welchen Herbart denselben zunächst mitgeteilt hat.

entschiedenste Realist bin, den es geben mag. Oder würde etwa der Mathematiker, welcher Kräfte zerlegt und zusammensetzt, Ihnen darum Idealist heißen, weil er wohl weiß, daß solche Zerlegungen und Zusammensetzungen lediglich seine, im allgemeinen zufälligen, für jeden vorkommenden Fall aber zur Erklärung des Phänomens notwendigen Ansichten sind? — Nicht die Ansicht macht den Idealisten, sondern die Meinung von dem Gegenstande, dessen Ansicht man ausbildet. Der Mathematiker hegt die Meinung, jede von ihm zerlegte Kraft sei in der Wirklichkeit nur Eine; wenn sie ihm aber diese Wirklichkeit bestreiten, so wird er sich abwenden, und mit solchen Zweifeln nichts zu schaffen haben wollen. Ebenso, mein teurer Freund, bin ich es müde, von Dingen reden zu hören, die nur für das Ich, nur in Gedanken vorhanden seien; wofern nicht die Beziehung der Gedankendinge auf die realen Elemente, welche unabhängig von uns waren und sind und sein werden, klar vor Augen liegt. Der Idealismus hatte seine Periode; er hat Zeit genug gehabt, sich zu versuchen, sich der Welt anzupassen; ja sich, wo möglich, berichtigen zu lassen.

9. Offen gesagt, mein verehrter Freund, vom eigentlichen Disputieren mit Ihnen schreckt mich Ihre anscheinende Neigung ab, eine Zeitphilosophie zu behalten, deren rechte Zeit vorüber ist. Damals, als Kant selbst, und mit ihm die Kantianer, jeden philosophischen Gegenstand nach der Kategorientafel abhandelten, — mochte nun von Naturphilosophie, oder von Ästhetik, oder von Naturrecht, oder wofern immer sonst die Rede sein, — damals war die Zeit der Kategorien. Heutzutage findet man dergleichen Abhandlungen pedantisch. Wahre Gründlichkeit wird jedoch nie pedantisch. Wäre hier wahre Gründlichkeit zu finden gewesen, sie hätte längst ihr Recht überall geltend gemacht. Das nämliche ist von allen den andern Formularen zu sagen, die man den Gegenständen hat aufdringen wollen. Wie nach den Kategorien, als vermeintlichen Urgesetzen unseres gesamten Denkens, entweder alles oder nichts mußte abgehandelt werden: so zeigt sich bei jeder Methode, die auf Allgemeinheit Anspruch macht, ihre Falschheit in den einzelnen Wissenschaften, die fortwährend einen andern, als den vorgezeichneten Gang gehen. Anstatt aber dieses Mißgeschick zu beachten, halten die philosophischen Schulen die alten Formeln fest, weil sie eben nichts Besseres wissen. In ihnen sieht es aus, wie in den Kabinetten alter Physiker, wo sich ein unnützer Apparat anhäuft, den niemand braucht, weil er nicht leistet, was gefordert wird. Wollen Sie solchen Apparat behalten? — Aber, wenden Sie ein, das Ich samt den Thatsachen des Bewußtseins, veraltet niemals. Gewiß nicht! Darum beschäftigt in der That das Ich nicht bloß Fichte, sondern auch Sie und mich. Aber wer seinen Untersuchungen den Stempel der Zeit durch die Art der Behandlung aufdrückt, der giebt sie dem

Wechsel preis. Als Kant den menschlichen Verstand in Kategorien für die Sinnenwelt einsperrte, und der theoretischen Vernunft ihre Dialektik verwies; damals gab er sich dem Eindruck hin, welchen die mechanische Physik durch ihr Übergewicht machte; Chemie und Physiologie waren nicht, was sie heute sind. Jetzt aber ist das Leben zum Thema des Tages geworden; es zeigt uns das Mittelglied zwischen dem Sinnlichen und dem Übersinnlichen. Wer jetzt noch Attraktion und Repulsion als bloße Raumbestimmung für sinnliche Erscheinung behandelt, der hat von lebender Materie sicher keinen Begriff; ja nicht einmal von chemischer Verwandtschaft. Wir sind jetzt genötigt, uns in das Innere der Elemente, in ihre wechselnden inneren Zustände hineinzudenken; es hilft uns nichts mehr, der Materie eine allgemeine Attraktion und Repulsion ohne innern Grund beizulegen. Und als Fichte seine Wissenschaftslehre entwarf, — doch hier muß ich ausführlicher werden. Wir müssen den Mann, an welchen Sie durch Erwähnung des Ich so oft erinnern, genauer betrachten, sollten wir auch dadurch von Ihrer Rezension abkommen.

10. Welches war die theologische Stimmung der Zeit, als Fichte mit seiner Kritik aller Offenbarung auftrat? Sie wissen es. Welches war die politische Stimmung der Zeit, als gleich darauf der nämliche Mann die französische Revolution beurteilte? Sie wissen es. Man wollte aufklären; und man nahm dies Wort im ausgedehntesten Sinne. In der nämlichen Zeit — in wenigen Jahren, entstand die Wissenschaftslehre. Kurz darauf folgten Naturrecht und Sittenlehre. Glauben Sie wirklich, derjenige, der sich so ganz und gar in praktische

10. Kritik aller Offenbarung, die Schrift, mit der Fichte sich bei Kant einführte, erschien 1792; 1794 folgte die erste Schrift zur Wissenschaftslehre: „Über den Begriff der W.“, 1796 die „Grundlage des Naturrechts“, 1798 das „System der Sittenlehre“. Gleich darauf wurde er in die Untersuchung wegen Gottesleugnung verwickelt, welche zu seiner Entlassung führte. — Sündhaftigkeit der Zeit. In einer i. J. 1814 gehaltenen Rede „über Fichtes Ansicht der Weltgeschichte“ sagt Herbart: „Schon vor jenem heillosen Tage, der in den preußischen, ja in den deutschen Jahrbüchern schwarz gezeichnet ist, vor der Schlacht bei Jena, in der Zeit der dumpfen Schwüle, die dem beinahe vernichtenden Schlage voranging, hatte Fichte die ganze Vorempfindung des Wetters, das heranziehen sollte; damals sprach er es aus, die Welt sei in Sünde gesunken, er nannte diese Zeit mit dem entsetzlichen Namen des Zeitalters vollendeter Sündhaftigkeit.“ Herbart spielt damit auf Fichtes 1806 erschienene „Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters“ an; diese Schrift ist aber aus Vorträgen entstanden, welche Fichte drei Jahre vor den Reden an die deutsche Nation gehalten hatte. Die letzteren sind im Winter 1807 auf 1808 gehalten und 1808 gedruckt worden. — Asyl der Mathematik. Herbart nennt die Mathematik eine „Priesterin der Deutlichkeit und Klarheit“ (Pestalozzis Idee eines ABC u. s. w. Einl. IV, Abs. 27) und hält sie für das beste Mittel gegen die Überhitzung durch philosophische Schwärmerei, an der seine Zeit litt (a. näml. O. Abs. 16 ff.).

Interessen vertieft zeigt, habe mitten im Sturm die spekulative Ruhe besessen, welche die Behandlung eines metaphysischen Problems erfordert? Hat er diese Ruhe etwa späterhin gewonnen? Der Vorwurf des Atheismus verwundete ihn, wie natürlich, im Innersten. Die Hoffnungen des Enthusiasmus, welchen die französische Revolution erregt hatte, verschwanden bis zur äußersten Erniedrigung Deutschlands. Und Fichte verlor sich nun bis in die düstern Phantasien von einer allgemeinen Sündhaftigkeit der Zeit. Das Asyl der Mathematik und der Naturwissenschaft, was jeden Denker zur Ruhe einladet, war ihm verschlossen. Aber die Neigung, aus allgemeinen Begriffen zu konstruieren, ohne um genaue Auffassung der Thatsachen besorgt zu sein, leuchtet aus allen seinen Schriften hervor. Die Gewalt, welche er in sein Denken legt, sollte ihm, dem Idealisten, die Gültigkeit der Begriffe verbürgen. Daß ein solcher Mann etwas Großes leistete, war natürlich: ob aber dies Große näher der Wahrheit, oder näher der Dichtung stand und stehen mußte, das bitte ich zu überlegen. Jeder große Dichter findet Nachahmer; und Fichte hat die seinigen gefunden. Aber jede Dichterschule blühet eine Zeitlang; dann wird sie matt, und bald stirbt sie aus. Das erste Zeichen der Ermattung pflegt Schwulst zu sein. Ob es zutrifft, bitte ich abermals zu überlegen. Die Zeit, mein teurer Freund! wird Geständnisse erzwingen, an die schon längst die Schulen gemahnt werden von der umgebenden Welt; und welche um desto trauriger lauten werden, je länger sich der Stolz dagegen sträubt.

11. Zufällig fand ich mich neulich veranlaßt, Fichtes Reden an die deutsche Nation wieder aufzuschlagen. Gern verweile ich hier bei dem eigentlichen Glanzpunkte seines Lebens. Seine moralische Energie, das Lebensprinzip seiner Lehre, taugte besser fürs Handeln mitten in großer Gefahr, als für irgend eine Theorie. Und im Jahre 1808 hatte er die Gelegenheit sich zu bewähren; denn sein freimütiges Lehren war jetzt ein Handeln. Er sprach Worte zur rechten Zeit, — jedoch die Zeit bestimmte auch hier seine Gedanken. Pestalozzi blühete; und Fichte, weder in Hoffnungen noch in Befürchtungen den wahren Erfolg voraussehend, ward auf einmal zum Pädagogen. Gewiß eine schwere Metamorphose für den Idealisten!

12. Das erste, was er nun vorbrachte, wahren Äußerungen des vollkommensten Determinismus; ebenso übertrieben als seine Freiheitslehre. Die neue Erziehung, im Gegensatze der alten, müsse die wirkliche Lebensregung und Bewegung ihrer Zöglinge nach Regeln sicher und unfehlbar bilden und bestimmen. Im Rechnen auf einen freien Willen des Zöglings liege der erste Irrtum der bisherigen Er-

12. Vgl. den 2. Absatz der nachfolgenden Rezension.

ziehung, das deutliche Bekenntnis ihrer Ohnmacht und Nichtigkeit. Denn sie bekenne, den Willen, und hiemit die eigentliche Grundwurzel des Menschen nicht bilden zu können, sondern dies für unmöglich zu halten. Dagegen werde die neue Erziehung gerade darin bestehen müssen, daß sie auf dem Boden, dessen Bearbeitung sie übernehme, die Freiheit des Willens gänzlich vernichte, und strenge Notwendigkeit der Entschließungen an die Stelle setze. Sie finden diese merkwürdigen Behauptungen gleich im Anfang der zweiten Rede.

13. Zwei ganz verschiedene Betrachtungen dringen sich hier zugleich auf; die eine des Moralisten, die andere des praktischen Erziehers. Jene setzt voraus, es sei geleistet, was gefordert werde; und fragt alsdann, ob eine solche rein determinierte Sittlichkeit des Zöglings irgend einen Wert haben? — Der praktische Erzieher hingegen, dem seine wirklichen Sorgen zur Grübelei keine Zeit lassen, und der in den zahllosen Äußerungen bald der Unbesonnenheit, bald der Verschlagenheit, bald der Lüsternheit die wahre Unfreiheit seines Zöglings fortwährend vor Augen sieht, überläßt recht gern Fichten die Beantwortung jener moralischen Frage; er würde das Geforderte gern leisten, wenn er nur könnte. Aber der unfreie Wille seines Zöglings ist nichts destoweniger ein Wille; ein wirklich selbstthätiger, eigener Wille; der bald unbeugsam sich der Besserung widersetzt, bald schlau sich verbirgt, bald nach kurzer Rührung ohne wesentliche Veränderung nach alter gewohnter Weise wieder zum Vorschein kommt. Alle diese Wahrnehmungen sind jedoch weit entfernt, dem praktischen Erzieher das Bekenntnis abzupressen: er vermöge gar nichts über den Willen des Zöglings; denn es giebt nicht bloß einen Zögling, sondern viele und verschiedene; and an diesen Vielen giebt es viele, sehr verschiedene Erfahrungen, die nirgends durch feste Grenzen von einander gesondert sind.

14. Auf dem rein praktischen Standpunkte noch einen Augenblick verweilend, wollen wir nun vor allen Dingen bei Fichten uns erkundigen, welches große Mittel er denn erfunden habe, um die neue, viel versprechende, ja geradezu die Welt verbessernde Erziehung an die Stelle der alten zu setzen?

15. Die Antwort ist Ihnen ohne Zweifel erinnerlich; er wollte gänzliche Absonderung der Jugend von den Erwachsenen; und ein für sich selbst bestehendes Gemeinwesen der Zöglinge, das seine genau bestimmte, in der Natur der Dinge gegründete, und von der Vernunft durchaus geforderte Verfassung habe. Kein Wunder! Wer von der Politik getrieben, die Pädagogik als ein Hilfsmittel benutzen will, der schaut stets zur Politik zurück. Wird denn auch der praktische

14. s. S. unsere Biogr. Herbarts S. 100.

Erzieher, welchem die Aufgabe seines Thuns unmittelbar durch den Blick auf den Zögling klar wird, jene hohen Ansichten zu den seinigen machen können?

16. Nichts in der Welt erschwert so sehr die eigentlich moralische Erziehung, als Anhäufung vieler Kinder auf einem Punkte. Die unmittelbare Folge davon ist ein geselliger Geist, der sich unter ihnen — mit möglichster Ausschließung der Erzieher bildet, welche als Fremde betrachtet, beobachtet, beurteilt, und nach Möglichkeit umgangen werden. Das offenste Kind vertraut sich doch dem Gespielen lieber als dem Lehrer; wo aber vollends eine Menge gegenüber steht ihrem Lenker, da beratschlagt sie allemal unter sich; es sei denn, daß man durch militärischen Zwang sie in eine Armee verwandele. Jeder Direktor einer Lehranstalt kennt die Schwierigkeiten der Diziplin; wie weit aber ist noch von der guten Disziplin bis zum *sichern* Einwirken auf das inwendige, sittliche oder unsittliche Wollen der einzelnen Zöglinge! Den Schulen helfen überdies die Familien nach; aber wo das Band der Anhänglichkeit an Vater und Mutter aufgelöst ist, — da gerade erfährt der praktische Erzieher seine Ohnmacht. Mit abstrakten Begriffen regiert man keinen Knaben. *Warum sollte ich nicht?* fragt der unbesonnene Jüngling, den man bei leichtsinnigen Äußerungen warnt. Die Bedeutung seines Thuns, wenn es dereinst in größere Weltverhältnisse übergeht, begreift er nicht; er will sich versuchen! Und in der That, versuchen würde sich jene Fichtesche Gemeinschaft der angehäuften Jugend; alle möglichen Verkehrtheiten würde sie versuchen, durch welche jemals irgend eine Gesellschaft roher Menschen herdurchgegangen ist, wenn nicht ein heilsamer Zwang von außen hinzukäme, dessen Heil jedoch zunächst nur in äußerer Ordnung besteht, und die Gemüter zwar bändigt, aber zugleich verschließt. Wo bliebe da die sichere Bildung des Willens? Der beste Fall wäre eintönige Gutmütigkeit durch gleichförmige Gewöhnung.

17. Fichtes Vorschlag ist daher nicht bloß chimärisch, wegen der Unausführbarkeit, sondern er ist geradezu das Gegenteil dessen, worauf seine eigne Forderung ihn führen mußte, und geführt hatte, nach Beseitigung der politischen Rücksichten und Wünsche. Die eigentlich moralische Erziehung geht nie sicherer, als da, wo Vater und Mutter nur ein einziges Kind haben, auf das sie gemeinschaftlich dergestalt wirken, daß sie ihm die Nächsten sind und lange Zeit bleiben; mit allmählichem Zulassen andrer Gesellschaft, die sie nötigenfalls wieder entfernen können.

18. Bekommt aber das natürliche Bedürfnis, jemanden zu haben, dem man sich frei äußern und hingeben könne, einen andern Ausweg als zu Eltern und zu Erziehern: dann ist sogleich jene Sicherheit verloren, aus der Fichte sogar Unfehlbarkeit machen wollte. Und dies

ist ein zu starker Grund, warum der erfahrne Erzieher niemals von Unfehlbarkeit zu reden wagen wird.

19. An ein praktisches Interesse ist daher bei Fichtes pädagogischen Vorschlägen nicht zu denken; wenn wir nicht etwa noch heute zum Gedeihen des Staats notwendig erachten, daß man die Kinder den Eltern entreiße. Aber für uns beide, mein verehrter Freund! behält alles, was von Fichten kam, sein theoretisches Interesse. Und es war ja die Metaphysik, die uns zu ihm führte. Lassen wir daher alles beiseite, was sich für eine öffentliche Erziehung, (die jedes Individuum nach seiner Art zu witzigen und weltklug zu machen pflegt,) sagen läßt, und was mit großen und leicht erklärlichen Übertreibungen der Weltverbesserer oft genug ist gesagt worden. Die großen Pläne, welche man freilich nicht auf Privaterziehung bauen kann, werden, ohne daß ich es zu hindern vermag, die wahren Grundsätze der Pädagogik noch lange in Schatten stellen; allein das macht mir für jetzt keine Sorge. Sie, mein verehrter Freund! sind der Gegenstand, den ich im Auge habe. Mit Ihnen wollte ich nicht disputieren; aber mit Ihnen unterhalte ich mich, um Ihnen wenigstens so viel abzugewinnen, daß Sie klärlich einsehen mögen, wie fremd mir der Idealismus ist.

20. Gemildert war bekanntlich auch bei Fichten der Idealismus durch die Annahme andrer Vernunftwesen, außer dem eignen Ich; jedoch mit dem Beding, daß alle im Urwesen verknüpft und im Grunde Eins seien. Für die Natur aber fand sich bei ihm keine Gnade. Mit finsterm Ernste, als ob frühere Schriften denselben noch nicht genugsam verkündet hätten, wiederholt er in seinen Reden: „Der Wahn, daß in der Natur Gottes Wesen auf irgend eine Weise unmittelbar, und anders, als durch Zwischenglieder vermittelt, eintrete, stammt aus Finsternis im Geiste, und aus Unheiligkeit im Willen.“ Gegen wen diese Erklärung eigentlich gerichtet ist, das wissen Sie, mein Freund, so gut wie ich; allein wozu sollten wir eine alte Ungerechtigkeit aufdecken? Wir würden die Kreuz- und Querzüge unsrer Litteratur, die

20. Die in diesem Absatz angeführten Stellen stehen in der 3. und in der 7. Rede. Ein gewisser „Grundtrieb“ des Menschen „geht“ nach Fichte „nicht auf eine schon gegebene und vorhandene Welt, welche ja nur leidend genommen werden kann, wie sie eben ist, und in der eine zu ursprünglich schöpferischer Thätigkeit treibende Liebe keinen Wirkungskreis für sich fände; sondern er geht, zur Erkenntnis gesteigert, auf eine Welt, die da werden soll, eine apriorische, eine solche, die da zukünftig ist und ewigfort zukünftig bleibt.“ Dieser Ansicht steht entgegen die „Seins“-Philosophie, die Fichte „totgläubig“ nennt, weil sie nicht auf den ersten Grund des Seins zurückgreift und nicht auf das „mehr als Unendliche“ der idealen Welt ausgeht. Er schreibt ihr Unheiligkeit des Willens zu, weil sie jener nur als solche unmittelbar erscheinenden Liebe nicht vertrauen mag. Diese Vorwürfe gehen alle auf Schelling, welcher zu jener Zeit gegen Fichte im Sinne mystischer Naturspekulation schrieb.

so oft ihren Ursprung und ihre Triebfedern verkennt, damit doch nicht bessern. Genug, „jene totgläubige Seins-Philosophie, die wohl gar Naturphilosophie wird, die erstorbenste von allen Philosophien," würde doch unstreitig in Fichtes Augen noch unendlich besser gewesen sein als die meinige; wenn nicht etwa, wie man zuweilen behaupten hört, die Extreme sich berühren. Wenigstens in der Konsequenz pflegen die Systeme der rechten und linken Seite einander ähnlicher zu sein, als die aus der Mitte. Werden wir denn strenge Konsequenz, die Fichte unstreitig mit rühmlichem Eifer suchte, auch wirklich bei ihm antreffen? Das wird sich allmählich zeigen.

21. Überaus milde, ja über alles gerechte Maß der Erfahrung ebensowohl, als der Theologie, zutrauensvoll und selbst gütig und liebreich finden wir Fichten da, wo er uns von der ersten Bedingung aller Erziehung, nämlich von dem Kausalverhältnis zwischen Erzieher und Zögling, einigen Bericht darbietet. Dies wichtige Kausalverhältnis würde uns freilich äußerst schwierig erscheinen, da wir den eignen Willen des Zöglings doch gewiß beide, wenn auch in einem näher zu bestimmenden Sinne, einen freien Willen nennen würden. Wie soll denn irgend eine Art von Freiheit, nicht bloß gewonnen, gelenkt, bewogen, sondern nach obiger Forderung schlechthin unfehlbar bestimmt werden? Hören wir zuvörderst Fichten über das Wesen der Freiheit, nicht etwa nach Erklärungen, die er anderwärts giebt, sondern nach dem Buche, was mir vorliegt.

22. „Die Freiheit im Sinne des unentschiedenen Schwankens ist nicht Leben, sondern Vorhof und Eingang zum wirklichen Leben. Endlich muß es doch einmal aus diesem Schwanken heraus zum Entschlusse und zum Handeln kommen; und erst jetzt beginnt das Leben. Nun erscheint auf den ersten Blick jeder Willensentschluß als Erstes, keineswegs als Zweites. Aber es sind zwei Fälle möglich; entweder nämlich erscheint in ihm nur die Erscheinung abgetrennt vom Wesen, oder aber das Wesen tritt selbst erscheinend ein; und zwar ist zu merken, daß das Wesen nur in einem Willensentschlusse zur Erscheinung werden kann, daß aber umgekehrt es auch solche Willensentschlüsse geben kann, in denen keineswegs das Wesen, sondern nur die bloße Erscheinung heraustritt."

23. Wie, möchte jemand fragen, bloße Erscheinung tritt heraus, und zwar in einem Willensentschluß? Wer, und wem erscheint sie denn? Wo ist ihr Objekt, wo ihr Subjekt? — Halten wir uns nicht dabei auf! Denn Fichte versichert uns sogleich weiter, die bloße Erscheinung sei fähig selbst zu erscheinen.

24. Eine solche Erscheinnung der zweiten Potenz aber sei unab-

22. Diese Stelle ist Exzerpt aus der 7. Rede.

änderlich bestimmt, und notwendig also wie sie eben ausfällt. Hiebei vermisse ich nun zunächst Erscheinungen der dritten, vierten Potenz, und so ferner; in welchen vermutlich die Notwendigkeit noch um vieles notwendiger werden würde. Dann aber fällt mir ein, daß jede Potenz immer noch von ihrer Wurzel abhängt, und daher das Wesen unausweichlich die Schuld aller Erscheinungen, auch solcher, die es losgelassen hat, wird tragen müssen. Jedoch auch dies sei dahingestellt; ja es mag meinethalben (für jetzt wenigstens) in der freien Handlung noch ein Mehr, als das aus dem Ganzen der Erscheinungen Erklärbare enthalten sein, und dieses Mehr mag auch so sichtbar werden, als man verlangt und vorgiebt: was beginnt nun mit dem allen der Erzieher? — Wer an ein festes, beharrliches, und totes Sein glaubt, (sagt Fichte,) der glaubt daran, weil er in sich selbst tot ist; und nachdem er einmal tot ist, wird diese Ausländerei, (erinnern wir uns an die deutsche Nation!) sich auch zeigen als Aufgeben aller Verbesserung unserer selbst oder andrer. Wie nun, wenn unser Zögling ein solcher ist, der also glaubt? Wenn er nicht zu den „ursprünglichen Menschen" gehört: was macht alsdann der Erzieher?

25. Antwort: „Die Sittlichkeit ist ursprünglich, und vor aller Erziehung vorher, in allen menschlichen Kindern, die zur Welt geboren werden." Belieben Sie das mit eignen Augen (S. 317 des angeführten Buches) zu lesen.

26. Und damit ja kein Zweifel übrig bleibe, daß es mit dieser gütigen, milden Beurteilung des Menschengeschlechts Ernst sei, findet sich an mehrern Stellen die strengste Verwerfung der Lehre von der Erbsünde. „Was läßt sich von solcher Belehrung anders erwarten, als daß jeder Einzelne sich in seine Natur ergebe? Es ist eine abgeschmackte Verleumdung der menschlichen Natur, daß der Mensch als Sünder geboren werde."

27. So wird dann auf einmal alles leicht! Der Erzieher bestimmt den Willen seines Zöglings — wozu? dazu, daß er sei, was er ist; nämlich sittlich. Diejenigen, welche in sich selbst tot sind, belästigen den Erzieher nicht, denn — sie verschwanden und wurden nicht mehr gesehen, indem von der Erziehung die Rede anhub. Die Ausländer, die Völker der unlebendigen Sprache, sollten ja nicht erzogen werden, sondern nur die deutsche Nation! Das mag die Zeit entschuldigen, worin jene Reden geschrieben wurden.

28. Der Erzieher also soll die deutsche Jugend lassen wie

27. In der 4. Rede führt Fichte aus, daß für Völker, welche „mit Aufgebung ihrer eigenen Sprache eine fremde, für übersinnliche Bezeichnung schon sehr gebildete annehmen" [wie die Franzosen die römische], „die Sprache in Absicht des ganzen Umkreises ihrer Sinnbildlichkeit tot, abgeschlossen, und ihr stetiger Fortfluß abgebrochen sei."

sie ist? Wozu denn jene hohen Verkündigungen einer neuen Erziehung? Dabei ist offenbar ein Widerstand, oder ein verderbendes Prinzip vorausgesetzt, welches abzuwehren dem Erzieher eine wenigstens negative Thätigkeit kosten wird. Wir fragen demnach zuerst: wo liegt denn das verderbende Prinzip? Und die Antwort wird uns nicht vorenthalten: „Der Mensch lebt sich zum Sünder. Das bisherige menschliche Leben war in der Regel eine im steigenden Fortschritte begriffene Entwickelung der Sündhaftigkeit. Allenthalben, wo die Gesellschaft verdorben ist, muß dasselbe erfolgen. Nicht die Natur ist es, die uns verdirbt, diese erzeugt uns in Unschuld: die Gesellschaft ist's."

29. Wodurch verdarb denn wohl die Gesellschaft? — So wird jeder Theolog mit mir fragen. Und ich frage weiter: mit welcher Hoffnung wollte denn Fichte es wagen, aus der Jugend eine Gesellschaft zu bilden? meinte er wirklich, diese würde nicht verderben?

30. Aus Gründen, an welche Fichte nicht entfernt dachte, die Sie aber in meiner Psychologie werden zu finden wissen, behaupte ich: daß jeder Haufen von Menschen, die in Konflikt geraten, seien sie alt oder jung, eine natürliche Neigung in sich trägt, in vier Klassen zu zerfallen: Dienende, gemeine Freie, Angesehene und Herrscher.

31. Beispielsweise wollen wir hier nur die Dienenden ins Auge fassen; und für jetzt nur in der Erfahrung. Da könnte ich, weil doch von der Jugend die Rede ist, an den alten Unfug des sogenannten Pennalismus erinnern. Oder, um von Zeitbegebenheiten zu reden, an den Unfug, welcher neuerlich oftmals von der niedrigsten arbeitenden Klasse ausging. Aber ganz nahe liegt mir das Unheil, was die Cholera eben kürzlich unter meinen Augen, und so auch in mehreren Städten und Ländern sichbar gemacht hat. Da sie die niedrigste Klasse am härtesten traf, so hat sie auf Menschen, die man sonst in der Gesellschaft kaum zu bemerken pflegte, ein trauriges Licht geworfen; sie hat Einsicht in diese Klasse gebracht, deren Mitglieder man sonst nur vereinzelt erblickt, weil sie am Gemeingeiste der Gesellschaft keinen Teil haben, so zahlreich sie auch in ihr vorhanden sind. Welche Einheit? Die eines gemeinsamen, aller Widerlegung trotzenden Vorurteils: man wolle sie vergiften, aus dem Wege räumen; dazu seien die Ärzte angewiesen, befehligt, gedungen, bezahlt. Selbst solchen Ärzten, deren wohlthätiges Helfen die armen Leute aus langer Erfahrung kannten, — selbst den Geistlichen, den Beichtvätern trat dies Vorurteil starr entgegen. Es kam zu den Waffen. Es mußte Blut fließen. Aber diejenigen, welche sich als freie Bürger im Staate fühlten, blieben von dem Wahne unberührt. So zeigte sich eine von den Scheidewänden, deren ich erwähnt habe. Wo liegt der Ursprung dieser unglücklichen

Scheidewand? Hatte jemand sie absichtlich aufgebaut? Wünschte jemand, sie in dieser furchtbaren Gestalt zu erblicken? Nein. Aber ihr Grund liegt im psychologischen Mechanismus. Das zufällige Übel hat sie nur zur Anschauung gebracht.

32. Ob nun Fichte in seiner Jugendgesellschaft die natürlichen Aristokraten und Herrscher dulden möchte, kann allenfalls in Frage gestellt werden; daß er aber die so eben nachgewiesene Scheidewand, welche die ganz Herabgedrückten hinter sich verbirgt, unmöglich dulden könnte, springt eben so gewiß in die Augen, als es gewiß ist, daß hiegegen jeder tüchtige Erzieher und Schulmann seine Kraft aufbietet; eine Kraft, die als ein Höheres, als ein freies moralisches Prinzip die Gesellschaft von dem natürlichen Übel erlöset, in welches sie sonst schon bei ihrem Ursprunge hinein geraten würde, und wodurch im Orient wirklich manche Staaten unheilbar sind verderbt worden. An die Sklaven, selbst bei Griechen und Römern, brauche ich hier nicht zu erinnern. Aber die Natur, wie wenig sie auch dem Übel bei Erwachsenen vorbeugt, hat doch die Jugend dagegen geschützt, indem sie keine Jugendgesellschaft stiftet, sondern die Kinder den Eltern anvertraut. Und von Erziehungsanstalten fordert man allgemein, sie sollen die häusliche Gesellschaft möglichst nachahmen.

33. Welches war denn über diesen Punkt die Sprache des Idealismus? Schon oben führte ich die Worte an: „ein Gemeinwesen der Zöglinge, das seine genau bestimmte, in der Natur der Dinge gegründete, und von der Vernunft durchaus geforderte Verfassung habe."

34. In der Natur der Dinge ist jener psychologische Mechanismus gegründet, der das Übel erzeugt. In der Natur des Menschengeschlechts ist aber auch die Familie gegründet, welche die Kinder getrennt hält. Die Vernunft fordert, daß es hiebei sein Bewenden habe, und daß man die Gefahren großer Gesellschaften von den Kindern möglichst fern halte. Sie will keine Verfassung für die Jugend. Die Erziehung ist ohnehin schwer genug; man braucht sie nicht noch mit künstlichen Hindernissen zu belasten.

35. Aber den Idealismus charakterisiert das Verkennen des psychologischen Mechanismus. Wenn er ihn nur nicht sieht, dann meint er, sei derselbe auch nicht vorhanden. Er konstruiert aus der Idee; wie die Wirklichkeit dazu passe, das fragt er nicht eher, als bis das Wirkliche ihm feindlich entgegentritt. Dann werden lange Reden über Sündhaftigkeit gehalten; und hinter der Rhetorik verbirgt sich die Unwissenheit. Man streitet mit Worten gegen Übel, deren Quellen man nicht kennt; und welche durch die angegebenen Vorkehrungen nicht verhütet, sondern eben herbeigeführt werden würden.

36. Doch jener Zeitpunkt, da Fichte die deutsche Nation anredete,

um sie zu begeistern, war nicht der gelegene Zeitpunkt, um sein früher gebildetes, aus bekannten geschichtlichen Anlässen leicht erklärbares System einer Revision zu unterwerfen. In Zeiten der Not tröstet man sich mit Idealen; und sie wirken wohlthätig wenigstens auf die, welche sich ihnen hingeben. Zur That kam es nicht, denn das Glück wendete sich, und zwar durch ein ganz anderes Thun. Möge nur nicht hinter dem Schleier, der unsere Zukunft deckt, eine erneuerte Not verborgen sein, worin wir uns abermals müßten durch Worte und Gedanken zu trösten suchen! Jedenfalls wollen wir den hochherzigen deutschen Patriotismus in Ehren halten, der Fichtes Lehren und Reden belebte. Und da wir uns hier nicht ins Politische verlieren dürfen, so lassen Sie uns wenigstens von seiner pädagogischen Ansicht die bessere Seite aufsuchen.

37. Wo es darauf ankommt, das unmittelbar sittliche Streben in kräftigen Worten zu beschreiben, da finden wir den Idealismus weit mehr in seiner rechten Sphäre als dort, wo die Veranstaltungen zur sittlichen Wirksamkeit im zeitlichen Handeln den Gegenstand der Frage ausmachen. Gern hören wir Fichten reden von dem Triebe nach Achtung, als der reinsten Gestalt, worin das Sittliche schon beim Kinde hervortrete. Gern lassen wir uns von ihm einschärfen, daß in der Behandlung des Kindes kein Eigennutz hervortreten, kein Verlust, den etwa dessen Unvorsichtigkeit uns zufügt, hart geahndet werden solle. Unbedenklich räumen wir ihm ein, daß, wo Bestrafung von keiner Scham begleitet wird, es mit der Erziehung zu Ende geht. Am schönsten, wenn auch nicht allgemein richtig, ist seine Beschreibung der Kindlichkeit. „Das Kind geht aus von unbedingter Achtung für die erwachsene Menschheit außer sich; an ihrer wirklichen Achtung nimmt es ab, in wiefern es auch sich selbst achten dürfe. Dieses sich vertrauen auf einen fremden und außer uns befindlichen Maßstab der Selbstachtung ist der eigentümliche Grundzug der Kindheit und Unmündigkeit, auf dessen Vorhandensein ganz allein die Möglichkeit aller Belehrung und aller Erziehung der nachwachsenden Jugend zu vollendeten Menschen sich gründet. Der mündige Mensch hat den Maßstab seiner Selbstschätzung in sich selbst, und will von andern geachtet sein, nur in wiefern sie erst selbst seiner Achtung sich würdig gemacht haben; und bei ihm nimmt dieser Trieb die Gestalt des Verlangens an, andre achten zu können, und Achtungswürdiges außer sich hervorzubringen. Diesen Grundzug der Mündigkeit nun soll der Erzieher darstellen, sowie auf den ersten bei dem Zöglinge sicher zu rechnen ist.“

38. Sicher? — Nein; das bestätigt die Erfahrung nicht. Nur so viel bestätigt sie, daß da, wo die beschriebene Gesinnung des Zög-

73. Die angeführte Stelle findet sich in der 10. Rede.

lings sich entweder gleich anfangs vorfindet, oder wo sie doch früher oder später gewonnen wird, von diesem Punkte an das Geschäft der Erziehung leicht und glücklich von statten geht. Ein erstes, vorläufiges Ziel ist also hiermit richtig aufgesteckt, welches zu erreichen die Sorge des Erziehers sein muß. Ein Ziel, das gleichwohl niemals dann erreicht wird, wenn einmal eine jugendliche Menge begonnen hat, ihrem Gesamturteil mehr zu trauen, als dem Urteil des ihr fern stehenden Erwachsenen. Und selbst den besten, einzeln stehenden Zögling dünkt oft genug das Urteil des Erziehers, wenn nicht falsch, so doch zu stark, zu hart, zu streng. Abgesehen davon, daß kein Erzieher vollkommen ist, daß also der Zögling in einzelnen Fällen sich ein richtig abweichendes eignes Urteil bildet, — abgesehen hievon, ist zwischen dem notwendigen Ernst des Erziehers und dem Leichtsinn der Jugend eine weite Distanz, die durch kein, noch so großes Vertrauen ganz ausgefüllt wird. Und in der Erfahrung sind Fälle genug vorgekommen, wo ein Knabe, ja ein noch sehr junges Kind, eine Art von Stolz darin setzt, unartig sein zu können. Wäre Fichtes Behauptung allein wahr; woher käme es denn, daß selbst Kinder, die man noch zu den guten zählen muß, dennoch eine Freude darin finden, zuweilen allein zu sein, um thun zu können, was ihnen unter Aufsicht nicht gestattet wird? Manches wird verboten, und muß verboten werden, was dennoch heimlich geschieht. Ein so reines pädagogisches Verhältnis, worin dergleichen gar nicht vorkäme, gehört zu den seltenen Ausnahmen; und diese setzen ein Zartgefühl, ein frühes geistiges Leben voraus, dessen nur glückliche Naturen fähig sind. Dergestalt sind wir genötigt, auch hier dem Idealisten zu widersprechen, wo wir ihm gern beistimmen möchten.

39. Dem Idealisten? War denn Fichte wirklich Idealist, als er das Vorstehende schrieb? Oder schob sich ein fremder Gedanke ein, welchen das System selbst, nach strenger Konsequenz, wird ausscheiden müssen? — Diese Frage wird Sie vielleicht näher berühren als das Vorhergehende. Denn mir fällt Ihr „durchaus fremder Vorfahr im Amte“ dabei ein; Sie werden bald sehen, wie das zugeht.

39. Vorfahr im Amte. Die Stelle, auf welche sich diese Worte beziehen, lautet a. a. O. S. 514 so: „Vorzüglich aber erweist sich die Annahme (von der Apperzeption der Vorstellungsmassen und Vorstellungsreihen unter einander und der davon abhängigen Entstehung des Selbstbewußtseins) als ungenügend, wenn wir die Thatsachen der sittlichen Zurechnung ins Auge fassen. Was der Verfasser darüber sagt, bezieht sich nur auf die Anwendung des Begriffs und erklärt keineswegs, wie die jedesmal apperzipierende Vorstellungsmasse sich zurechnen könne, was unter der Herrschaft einer andern, von der jetzt vielleicht nur wenige vereinzelte Elemente übrig, geschehen ist; an die Stelle reuevoller, oft zerknirschender Zurechnung könnte höchstens ein Bedauern treten, daß die früher apperzipierende Vorstellungsmasse gethan, was die jetzige nicht zu billigen vermöge: ein Be-

40. Nach strengem Idealismus ist der Zögling eine bloße Erscheinung, ein Nicht-Ich für den Erzieher; ohne alle Realität, außer in wiefern der Erzieher einen solchen Zögling in sich setzt. Oder auch umgekehrt: dem Zögling ist sein Mentor eine bloße Erscheinung; ein Nicht-Ich ohne alle Realität, außer in wiefern das Ich des Zöglings jenes Nicht-Ich in sich setzt. Diesen Idealismus dürfen wir von Fichte keineswegs fordern. Er hatte ihn längst verlassen, bevor an unsere Reden gedacht wurde. Wir müssen hier gemäß dem zuvor angeführten Fichteschen Dogma voraussetzen: das Wesen trete in beide Willensentschlüsse ein, sowohl in den des einen, zu erziehen, als in den entsprechenden des andern, sich erziehen zu lassen. Denn mit Willensentschlüssen, in denen die bloße Erscheinung heraustritt, abgetrennt vom Wesen, könnten wir in guter Erziehung nichts anfangen.

41. Allein sehen Sie nun, was mir begegnet. Traue ich dem Zögling einen echten Willensentschluß zu, sich erziehen zu lassen, so wird er mir gleichsam vor Augen so groß, so männlich, so mündig, daß er bald keine Erziehung mehr braucht. Gehe ich rückwärts in seine Kindheit, so finde ich keine echten Willensentschlüsse, also nichts, worin das Wesen — nach obiger Vorschrift — hervortreten könnte. Ja bei der Geburt grenzt der Zögling so nahe an die bloßen Naturdinge, daß durchaus Zwischenglieder nötig werden, wenn wir nicht in die bekannte Erstorbenheit der Naturphilosophie verfallen wollen. Diese Zwischenglieder sind am natürlichsten die Eltern. Sie denken in die Erscheinung, welche sie ihr Kind nennen, eine künftige Vernunft hinein, lange vorher, ehe eine solche wirklich darin ist; — womit ich denn, beiläufig gesagt, auch auf meinem Standpunkte sehr wohl zufrieden

---

dauern ähnlich dem, das uns begegnet, wenn wir Fehler wahrnehmen, die ein uns übrigens durchaus fremder Vorgänger in der Amtsführung sich hat zu schulden kommen lassen. Bei solchem Bedauern läßt es aber das strafende Gewissen nicht bewenden, und kann es nicht dabei bewenden lassen, soll es zugleich treibend und anfordernd sein." — Anm. Hartensteins z. d. St. Für die folgende Erörterung muß daran erinnert werden, daß bei Herbart die Vorstellungen Selbsterhaltungen der Seele als realen Wesens sind. Der Mittelpunkt, in welchem „sich die Vorstellungen sinkend und steigend, von außen kommend und nach außen wirkend, mit ihrer scheinbaren Bewegung einander durchkreuzen" (Metaphysik § 324), ist das Ich. Es ist ferner zu erinnern an die „Mannichfaltigkeit verschiedener Vorstellungsmassen, deren jede zu eigener Ausbildung gelangt ist" und „für sich allein schon die Ichheit erzeugen konnte" (Encyklop. § 164). „Die Einheit der Seele aber und der Umstand, daß jede Vorstellung ein beharrlicher Zustand (ungeachtet vorübergehender Hemmungen) in der Seele ist, verbunden mit den Gesetzen der Komplikation und Verschmelzung unter den Vorstellungen: dieses alles bewirkt, daß die Ichheit im gesunden Menschen ihren Zusammenhang behauptet und sich im Laufe der Jahre nur allmählich verändert" (am näml. O.). Man vgl. Umriß pädag. Vorl. § 133 und das in Abs. 14 des unter XII abgedruckten Aufsatzes erwähnte Beispiel von Abercromby.

und völlig einverstanden bin. Blieben wir nun stehen bei der Erziehung der ersten paar Jahre: so möchte uns keine auffallende Schwierigkeit begegnen. Allein jener Trieb nach Achtung, jene Kindlichkeit, die schon ein Gewissen, wenn auch außer sich, hat, — das alles mahnt uns an den Knaben, der längst darüber hinaus ist, von sich in der dritten Person zu reden. Das Ich ist in ihm; er weiß von Sich. Wie machen wir es nun, daß er sein Gewissen und den Maßstab seines Wertes dennoch außer sich habe? Etwa so, wie das idealistische Ich Stein und Holz und überhaupt die Sinnenwelt außer sich setzt? Gehört denn das Gewissen auch in die Klasse der gemeinen Dinge? Gesetzt, dem sei also: dennoch will es mir nun immer noch nicht gelingen, das Fehlende in dem eigentlichen Ich des Zöglings gerade in den Erzieher hineinzubringen; vollends da es unbestimmt bleiben muß, wer der Erzieher sei? ob der Vater, oder ein angenommener Erziehungsgehilfe, oder beim Autodidakten ein Buch, oder bei dem wild heranwachsenden Jüngling eine Geliebte. Nehmen wir noch hinzu, daß schlechte Erziehung wohl eben so häufig ist als gute, und daß die Mehrzahl der Menschen eigentlich gar nicht merklich von diesem oder jenem erzogen wird, sondern statt aller Erziehung eine Menge von Einwirkungen teilweise annimmt oder abstößt: so wird das Ich des Zöglings, der den Maßstab seiner Selbstachtung außer sich bald hier bald dort hat, und ihn vielleicht bis ins späteste Alter noch an Erinnerung irgend einer frühern Auktorität heftet, — vor meinen Augen etwas so Buntes und Zufälliges, daß ich darauf willig Verzicht thue, in einem fremden System konsequent zu denken; und mich gern begnüge, nach eigner Ansicht den Anknüpfungspunkt der Ichheit in jedes Thun und in jede Hingebung ohne Mühe verlegen, — oder besser, ihn so vielfach annehmen zu können, als er sich darbietet.

42. Um kurz und ernst zu sagen, was ich denke: — der Begriff der Erziehung ist ein gegebener; keine idealistische Konstruktion kann ihn erreichen, ohne in die gröbsten und offenbarsten Fehler zu geraten. Das allein schon ist eine genügende Widerlegung des Idealismus in jeder Form, die er versuchen kann. Und eine von den wichtigsten Proben wahrer Metaphysik und Psychologie besteht gerade darin, daß sie das pädagogische Kausalverhältnis begreiflich macht.

43. Fichtes pädagogische Ansicht, daß der gute, lenksame Zögling den Maßstab seiner Selbstschätzung nicht mit vollem Selbstvertrauen in sich sucht, sondern sich auf das Urteil seines Erziehers stützt, bezeichnet richtig das Verhältnis zwischen diesem und jenem; aber wäre das Ich des Zöglings, — oder überhaupt irgend ein Ich, anzusehen als ein Reales, und deshalb in sich Vollständiges, so würde ein so wichtiger Teil des Wissens von Sich, wie der, welcher liegt in dem Wissen vom eignen Werte,

niemals von dem eignen Ich getrennt, in eine andre Person können verlegt werden; sondern mit dem Selbstbewußtsein schlechthin verbunden sein und bleiben. Und dies ist um desto auffallender, da hierin die Jahre keinen wesentlichen Unterschied machen; vielmehr bei sehr vielen Individuen lebenslänglich der Beichtvater die Stelle des Erziehers behauptet: ohne daß man ihnen darum die Persönlichkeit absprechen darf. Die pädagogische Thatsache ist richtig; die Erklärung derselben nach idealistischen Ansichten ist unmöglich. Höchstens hätte nach diesen Ansichten der Zögling sich einen Erzieher eingebildet; er hätte sein eignes Gewissen in der Einbildung aus sich hinaus getragen. Aber er hat einen wirklichen Erzieher; und noch mehr! diesen wirklichen Erzieher hat er sehr nötig.

44. Wäre es Ihnen, verehrter Freund! vielleicht gefällig, hier einmal an Ihren oben erwähnten Einwurf zurückzudenken? Sie werden, glaube ich, Stoff zu einer interessanten Vergleichung antreffen. Wenn nach meiner Psychologie in einem Menschen mehrere Vorstellungsmassen sind, deren jede zu eigner Ausbildung gelangt; wenn alsdann eine derselben handelnd hervortritt, eine andre aber dieses Handeln apperzipiert, und es lobt oder tadelt: dann, sagen Sie, kann keine Zurechnung stattfinden. Denn die apperzipierende Vorstellungsmasse ist gleichsam eine fremde Person. Sie ist unschuldig. Jene erste, welche den Sitz des Handelns ausmachte, würde allein gelobt oder getadelt werden. Aber wo bleibt nun die Person, welche sich, das heißt, ihr eignes Ich beurteilt? Keine der beiden Vorstellungsmassen ist das Ich, also ist niemand da, welchen die Zurechnung träfe; folglich müßte es keine Zurechnung geben, was absurd ist. Diesen Einwurf erläuternd, fragen Sie, ob denn jemand sich das anrechnen werde, was ein ihm durchaus fremder Vorfahrer in der Amtsführung verbrochen hat?

45. Bevor ich mich zur Antwort anschicke, lassen Sie uns doch jene Beschreibung des Zöglings nach Fichten zurückrufen. Dieser, und ebenso alle erwachsenen Beichtkinder, oder die, ihnen ähnlich, einen Gewissensrat außer sich haben, stellen uns das in Wirklichkeit dar, was jene beiden Vorstellungsmassen Bedenkliches hatten. Wenn der Sohn einen Fehltritt begeht, so tadelt ihn der Vater. Aber dabei bleibt es nicht. Der Sohn schämt sich: — weshalb? Etwa deshalb, weil er den Tadel anerkennt? Vielleicht! Doch das ist nach Fichten nicht die Hauptsache beim Zögling als solchem. Denn er hat den Maßstab seiner Selbstschätzung außer sich. Also außer ihm liegt der Tadel, der ihn verwundet! Wollen wir das etwa leugnen? Die pädagogische Erfahrung sagt wirklich, daß man den Kindern beinahe alles, was man will, zur Ehre und zur Schande machen kann. Woher

44. Vgl. Abs. 39 und die Anm. dazu.

kämen auch sonst so viele thörichte Ehrenpunkte, die im gemeinen Leben Schaden genug anrichten? Man hat sie erkünstelt. Die Möglichkeit eines solchen Erkünstelns gehört zu den leidigen psychologischen Wahrheiten, die man gern — nicht einräumt, und die dennoch wahr sind. Lob und Tadel wirken auf die Menschen, auch wenn sie selbst kein Urteil über sich fällen; und selbst ohne Rücksicht auf Nutzen oder Schaden. Sie haben wirklich ein Gewissen außer ihrem Ich; und zwar ein solches, wie man es ihnen macht und giebt; schlecht oder gut.

46. Das ist das Erste; aber auch ein Zweites dürfen wir nicht vergessen. Wenn der Sohn einen Fehltritt beging, so schämt sich des Sohnes auch der Vater. Giebt er sich Rechenschaft davon? Vielleicht! Denn er hätte durch bessere Erziehung bessere Früchte erzeugen sollen. Aber das paßt nicht immer. Sein Gewissen sagt ihm oft, er habe alles gethan, was er vermochte. Und dennoch schämt sich der Vater. Noch mehr! Des Bruders schämt sich der Bruder. Nicht bloß der ältere, der ein Beispiel geben sollte, sondern auch der jüngere. Auch die Schwester schämt sich. Die ganze Familie zieht sich's zu Gemüte. Ja die ruhigen Bürger im Staate schämen sich, wenn die Truppen feige waren. So dehnt sich die Zurechnung auch ins Unbestimmte, weit hinweg über das individuelle Ich.

47. Aber, sagen Sie, der Nachfolger schämt sich nicht dessen, was der durchaus fremde Vorgänger verbrach. Also giebt es einen solchen durchaus fremden! Daran erkenne ich, (wenn Sie das ernstlich meinen,) den Realisten. Der Idealist hätte gesagt: humani nihil a me alienum puto; denn die Menschheit ist Eins. Alle Menschen müssen sich dessen schämen, was irgend einer verbrach. Ja die Konsequenz fordert durchaus, daß man sich auch derjenigen Sünden schäme, die im Monde und auf dem Jupiter begangen werden. Denn — wie ungelegen immerhin die Erinnerung sein möchte — das Wesen ist es, welches in den Willensentschlüssen heraustritt. Oder wollen Sie den Mond und den Jupiter samt deren Bewohnern etwa geradezu unter die Erscheinungen der zweiten Potenz rechnen? — Doch Ihnen darf ich nicht zumuten, Fichtes Lehre zu vertreten. Sie räumen im Gegenteil mir ein, daß, wo Zurechnung in Frage kommt, recht füglich einer dem andern durchaus fremd sein könne; womit denn die versuchte Zurechnung verneint und abgewiesen ist. Allein zugleich geben Sie zu verstehen, daß sich dies Fremdsein nicht überall vorfinde; und so dürfte ich fast glauben, wir wären einander etwas näher gerückt.

48. Und worin näher? Darin, daß die vorerwähnten beiden Vorstellungsmassen, welche der Voraussetzung nach in einer Seele sein sollen, nicht nötig haben, sich mit gegenseitig

durchaus fremden Personen vergleichen zu lassen. Sie stehen einander gewiß näher als Sohn und Vater, Zögling und Erzieher. Denn der weitläuftige, vielfach bedingte Prozeß des Handelns und Beobachtens, des Sprechens und Verstehens, ohne welchen Zögling und Erzieher von einander nichts wissen würden, ist zwischen den mehrern Vorstellungsmassen einer und derselben menschlichen Seele in der Regel nicht nötig. In der Regel, sage ich; weil ausnahmsweise auch das Gegenteil vorkommt. Wenn der Geschäftsmann sich etwas aufzeichnet, wenn der Reisende sein Tagebuch führt: so leitet er eine Korrespondenz mit sich selbst ein, die ihren Weg durch die Sprache nimmt. Allein in den Fällen, wo das Gewissen laut spricht, geht die Schamröte dem Selbstgespräche voran, zum Zeichen, daß eine Vorstellungsmasse schon weit früher die andere verstanden hatte, bevor der Tadel zum Worte kommt. — Alle diese Weitläuftigkeit sollte wohl entbehrlich sein; denn vom Verschmelzen der Vorstellungsmassen, so weit sie irgend können, ist am gehörigen Orte gesprochen; dies Verschmelzen aber, so weit es reicht, hebt alle Vielheit und Sonderung auf; es stellt sich in ihm die Einheit der Seele dar.

49. Und mit ihm kommt die Einheit des Ich; nämlich beim Gesunden und Besonnenen. Täuschen wir uns aber ja nicht über diesen Punkt! Denn aller Angewöhnung an das idealistische Ich zum Trotze, kennt schon längst die Psychologie Zustände genug, in welchen das Ich nicht vollkommen eins ist; und sie verfehlen auch nicht, die Zurechnung zu begrenzen. Doch mit Wahnsinn, Rausch, Nachtwandeln und dgl. will ich Sie nicht aufhalten. Die Ichheit erzeugt sich fort und fort; sich sammelnd wächst sie, und als ein wachsender Faden durchläuft sie teils die Lebenszeit, teils den Reichtum der Gedanken, teils Pläne und Maximen; doch sucht sie auch oft mühsam genug sich selbst in den verschiedenen Vorstellungsmassen; und klagt, bei weitem nicht ganz, und nicht von selbst mit sich eins zu sein. Diese Klage erschallt bald aus der einen, bald aus der anderen Vorstellungsmasse; denn das Ich ist vieltönend, und vielbedürfend, und vielfordernd an sich selbst, und keinesweges stets einerlei Wissen und Wollen von sich.

50. Sind diese Sätze etwa neu? Der Idealismus machte sie neu; denn er verkannte sie. Und die alte Psychologie der Seelenvermögen erlaubte ihm das; denn sie unterschied zwar die Substanz der Seele vom Ich; aber nur als Substanz und Accidens; sie begnügte sich, die Accidenzen nur gerade hineinzuschütten in die Substanz. Dadurch wurde die Seele verdächtig. Doch nichts weiter davon! Sie würden glauben, ich wolle Ihnen aufdrängen, was Sie verschmähen.

51. Im Vorigen kam es bloß darauf an, zu begreifen, daß sich das Ich tadelt oder lobt, indem eine Vorstellungsmasse die andre beurteilt. Nun erzeugt freilich nicht das Ich die Vorstellungsmassen, wohl aber wird es selbst in jeder von ihnen vielfach und fortwährend erzeugt; ja die Zurechnung ist großenteils selbst der Aktus dieser Erzeugung, Verknüpfung, Verschmelzung. „Habe ich das gethan und gesagt?“ Ja, ruft man ihm zu, du bist schuld durch dein Thun und Lassen. So setzt man ihm sein Ich aus Teilen zusammen, wenn eine mühsame Erinnerung nicht von selbst das Einzelne aus verschiedenen Vorstellungsmassen vollständig genug verbunden hatte.

52. Ein andermal hört man viele zugleich rufen: „Haben wir das gethan?“ Ja, lautet die Antwort, ihr seid schuld, alle zusammen; denn jeder von euch that etwas dabei, und jeder von euch hätte die andern zurückhalten sollen. — Da kommt das Wir und das Ihr zum Vorschein, wo viele sich gemeinschaftlich zurechnen, was — bald einer von allen, — bald alle wie eine Person, gethan oder gelassen haben.

53. Der Kreis dieses Wir und Ihr bestimmt sich höchst zufällig, und verändert, vergrößert, verkleinert sich nach den Umständen. Keine Möglichkeit ist hier, ein idealistisches Ich zum Grunde zu legen. Gäbe es erst ein Ich, und dann Vorstellungen des Ich, so wäre sein Pluralis, das Wir, durchaus undenkbar. Es entsteht geradezu aus den Vorstellungen, die jeder im Kreise der andern sich bildet. Und ebenso entsteht das Ich; obgleich, wegen der Einheit der Seele, um sehr vieles fester und bestimmter als das Wir und Ihr.

54. Sie sehen nun ohne Zweifel, mein Verehrtester, daß es noch einen wichtigen Punkt giebt, worin wir beide einverstanden sind.

55. Die Zurechnung steht fest. Darauf baueten Sie, indem Sie mir wegen der verschiedenen Vorstellungsmassen Einwendungen machten. Aber auch meinerseits baue ich darauf, indem ich darauf bringe, daß es nicht nur eine Zurechnung giebt zum Ich, sondern auch zum Wir; und zwar zu einem solchen Wir, welchem schlechterdings keine ursprüngliche und zugleich seinen Kreis begrenzende Einheit als reales Prinzip, zum Grunde liegen kann.

56. Und jetzt, mein verehrtester Freund! überlasse ich es Ihnen, darüber nachzudenken, wie vieles in den Behauptungen, die Sie mir entgegenstellen, Sie wohl abändern würden, wenn Sie sich einmal mit mir über folgendes vereinigten:

57. Das Ich ist kein reales Prinzip. Beim reifen Manne zwar ist es ein mächtiger Strom. Aber im Kinde floß dieser Strom aus tausend Bächen zusammen, welche mit sich führen, was die Umgegend darbot. Und deshalb ist Erziehung Bedingung der Humanität.

58. Jetzt sei das Ich beiseite gesetzt; aber von dem Wir ist noch ein Wörtchen zu reden; denn seine Konstruktion kommt bei der Erziehung gar sehr in Betracht. Und Fichte, in seinem jugendlichen Gemeinwesen, hätte darauf stoßen müssen. Der Zusammenhang mit dem Obigen wird hier von selbst einleuchten.

59. Das Wir ist das vergrößerte Ich; und es zeigt dessen Veränderlichkeit nach vergrößertem Maßstabe. Weit schwerer noch als das Ich gelangt das Wir zu einem bestimmten, vollends zu einem edeln Charakter.

60. Zwar fehlt der Ausdruck Wir in keines Menschen Sprache ganz und gar. Denn jeder hat irgend etwas mit andern gemeinschaftlich gethan und gelitten. Aber vergleicht man die Energie, womit verschiedene Menschen das Wir aussprechen, so findet man die mannigfaltigsten Abstufungen. Nicht bei dem Herrscher, der von sich in der Mehrzahl redet; noch weniger bei dem Schriftsteller, der nur deshalb das Wir gebraucht, weil er gar keine bestimmte Person anzeigen will, erwartet man die eigentliche Bedeutung des Wir; aber es ist schlimm, wenn sie auch in der Gesellschaft nicht überall hervortritt; und eben so schlimm, wenn sie streitende Parteien in der Gesellschaft anzeigt. Erinnern wir uns jetzt nochmals jener vier Abteilungen, welche der psychische Mechanismus, sich selbst überlassen, von keinem höhern Geiste geleitet, in der Gesellschaft hervorbringt. Jene Unglücklichen, welche die Cholera in Harnisch brachte gegen Ärzte und Behörden, weil sie von der wohlthätigen Absicht beider nichts begriffen, sprachen auf einmal das Wir mit einer Energie, von der sie bis dahin nichts wußten; denn jetzt hatten sie sich zusammengerottet, und meinten bewaffnet durchzudringen. Bald kehrte ihr voriger Zustand zurück; das Wir verschwand; das demütige Ich trat wieder an seinen Platz: denn diese Leute sind in der Regel froh, wenn sie als Klienten irgend einen Patron sich anhängen können, sonst stehn sie einzeln und verlassen. Das Gegenstück zu ihrem demütigen Ich zeigt uns der Angesehene, und sein vornehmes Ich. Er braucht sich nicht anzuschließen. Die konventionelle Höflichkeit bezeichnet weite Distanzen verschiedener Rangstufen in den Gesellschaften der Angesehenen. Wo denn hat das eigentliche Wir seinen wahren Sitz? Natürlich nur in der Klasse des Mittelstandes; der längst als der dritte Stand pflegt gezählt zu werden, und zugleich als der unterste, weil die vierte Klasse gar nichts dauerhaft Vereinigtes, keinen Stand, in der Gesellschaft bilden kann.

61. Welche politische Betrachtungen sich hieran knüpfen, das ist bekannt genug. Aber daß dieselben nicht bloß in die Pädagogik, sondern bis in die Psychologie zurückgreifen, dies scheint wenig bemerkt

---

60. Vier Abteilungen s. Abs. 30.

zu sein. Und doch ist es nicht anders. Das Wir zeigt den Gemeingeist an: die Untersuchung des Gemeingeistes, nach seinem Ursprunge, seiner Beschränkung, seiner möglichen Ausartung, ist eine Untersuchung über das Wir, teils im Gegensatz, teils in Verbindung mit dem Ich. Die Politik hat nicht bloß ihre Ultras, sondern auch ihre Gemäßigten; unter diesen besitzt sie manchen ruhigen Denker; und es ist zu hoffen, daß ein solcher irgend einmal den angegebenen Faden rückwärts bis in die Psychologie verfolgen wird. Möchten Sie selbst, mein hochgeschätzter Freund! sich dazu aufgefordert finden! dann würden Sie, glaube ich, noch manchmal an meine Metaphysik denken, die ich Ihnen hiemit zu fernerer Berücksichtigung empfehle; und zwar ohne Scheu vor Ihren Einwendungen. Denn gewiß bedarf Metaphysik solcher Gegner, von denen sie ernstlich durchdacht wird, weit nötiger als der Empfehlung an eine Menge, der sie keine Frucht tragen kann.

XII.

Recension der Erziehungslehre

von

F. H. Ch. Schwarz.

1832.

Recension der Erziehungslehre.

von

F. H. Ch. Schwarz.

1. Niemeyer begann die Nachträge, welche er zuerst im Jahre 1806 seinem berühmten Erziehungswerke als dritten Teil hinzufügte, mit folgenden Worten: „Man versteht sich über eine Menge von Gegenständen, sobald man sie im gewöhnlichen Leben, ohne Rücksicht auf ein gewisses System behandelt, über die man sich immerfort miß=

Diese Recension erschien zuerst in der Hallischen Allgemeinen Litteraturzeitung 1832, Nr. 21 ff. und wurde von Hartenstein zuerst in den Kleineren Schriften, Band III, S. 744 ff. und dann in der Gesamtausgabe, Bd. XII, S. 686 ff. wieder abgedruckt. Der letzteren folgt der obige Text. — Friedrich Heinrich Christian Schwarz (geb. 1766 zu Gießen, gest. 1837 in Heidelberg) beschäftigte sich schon als Pfarrer theoretisch und praktisch mit Dingen der Erziehung („Grundriß einer Theorie der Mädchenerziehung" 1792; „Briefe, das Erziehungs= und Predigergeschäft betreffend" 1796). Als Professor der Theologie in Heidelberg hatte er wesentlichen Anteil an der Herbeiführung einer unierten badischen Landeskirche. Seine Erziehungslehre erschien 1802, 1804, 1808, 1813 (2 Bde.) in 4 Teilen. Der 4. enthielt die Geschichte der Erziehung; mit diesem eröffnete der Verf. 1829 seine 2. „durchaus umgearbeitete, verbesserte" Auflage (wieder in 2 Bänden, welche aber als einer betitelt sind). Die Loslösung vom Bann der Kantischen Lehre, die Auflehnung gegen den neuen Idealismus, der aber dennoch nicht ohne Wirkung auf Schwarz geblieben ist, die Hochschätzung der klassischen Studien und die ausgebreitete, auch auf die sog. exakten Wissenschaften sich erstreckenden Kenntnisse des Verf. zogen Herbart an, obwohl jener nur ganz vorübergehend von ihm Notiz nimmt. Gegen ihn sprachen bei Herbart die Schwächen der psychologischen und ethischen Grundlagen. In der Behandlung dieser liegt der Wert von Herbarts Recension, die übrigens manchmal ungerecht verfährt und dem Vorwurfe, daß Herbart für Historisches in der Erziehung zu wenig Achtung hatte (Willmann, Didaktik I, S. 56 ff.), nicht entgehen kann. — Eine lobende Bemerkung über Schwarz s. Aphorism. 5.

1. Niemeyer. S. Allg. Pädag. III, 6, 1. Im 2. psycholog. Briefe (nach 1830 verf.) sagt Herbart: „Niemeyers Grundsätze der Erziehung galten schon damals [im Anfang des Jahrhunderts]; sie waren allgemein verbreitet und wurden wohl sorgfältiger befolgt als jetzt, nachdem Deutschland so vielfältig ist aufgerüttelt und verjüngt worden. Schwarz fing an zu wirken; Jean Paul folgte bald. Vom erziehenden Unterricht habe ich, glaube ich, zuerst angefangen zu reden." — Vgl. Aphorism. 7 und 9.

versteht, sobald man darüber zu philosophieren und zu spekulieren anfängt. Gewiß ist dies auch häufig der Fall bei der Erziehung." Und wir dürfen hinzusetzen: die pädagogische Praxis erteilt allen denen, die sich lange und anhaltend mit ihr beschäftigen, einen Schatz von gleichartigen, oder doch nahe ähnlichen Erfahrungen und Belehrungen, vermöge deren sie einen gemeinsamen Boden haben, auf dem sie stehen; wodurch es ihnen selbst bei sehr abweichenden Theorien wenigstens leichter sein muß, sich zu verständigen, als es außerdem sein würde. Nicht aber bloß in Erfahrungen, sondern auch in ähnlichen Gesinnungen erkennen sich diejenigen, denen es mit der heiligen Sache der Erziehung redlicher Ernst ist. Heftiges Streiten ziemt sich nicht auf dem Felde der Erziehungslehre. Der Standpunkt des echten Pädagogen ist so hoch, daß er alle Streitigkeiten auf den Feldern des Wissens und Forschens nur als ein Zusammenwirken für die Bestimmung der Menschheit, die mitten im Streit sich selbst erzieht und emporringt, kann gelten lassen. In solcher Meinung nun legt der Unterzeichnete die metaphysische Feder einstweilen beiseite, und ergreift wiederum die älteste, die er vor langen Jahren geführt hat. Dies geschieht mit der angenehmen Wahrnehmung, welche ihm die vorliegenden Erziehungswerke verschaffen, daß sein Name unter den deutschen Pädagogen noch nicht verschollen ist, daher keine neue Bekanntschaft braucht angeknüpft zu werden.

2. Bevor jedoch Herr Geh. Kirchenrat Schwarz uns in die Geschichte der Pädagogik, um die er sich so große und längst anerkannte Verdienste erworben hat, tiefer einführt, sei es erlaubt, einige Griffe in dieselbe zu thun, welche das Folgende erleichtern können. Zu einer Zeit, die uns jetzt glücklicherweise als lange verflossen vorkommt, — im Jahre 1807 — sprach Fichte in seinen, für ihn ruhmvollen, und selbst historisch merkwürdigen Reden an die

---

2. Fichtes Beurteilung durch Herbart wird, abgesehen von der 4. Abteilung des 1. Teils der Metaphysik, besonders aus dem voranstehenden Aufsatze ersichtlich. Das obige, in der Form nicht genaue Citat ist aus der 2. Rede. Fast ganz genau sind die Citate in Abs. 1 u. 2 aus den Nachträgen zum Werke Niemeyers, welche in späteren Ausgaben als „Beilagen" erschienen. — Die Rousseausche Stelle findet sich im Emil I § 7: „Drei Arten von Lehrern wirken bei unserer Erziehung zusammen. Der Schüler, in welchem ihre verschiedenen Lehren sich bekämpfen, ist schlecht erzogen und wird sich nie in Übereinstimmung mit sich selbst befinden; derjenige, in welchem alle auf die nämlichen Punkte treffen und nach den nämlichen Zielen wirken, erreicht allein sein Ziel und lebt folgerichtig. Er allein ist gut erzogen." — Physiologen als Erziehungslehrer. Vgl. Preyer, „Naturforschung und Schule," 1887, S. 5: „Die Ausbildung jeder einzelnen Lebensverrichtung, von dem ersten Herzschlage an bis zum Erfassen der höchsten Begriffe, der Ausübung edelster Thaten, erfordert ganz bestimmte, von der Physiologie großenteils genau ermittelte Bedingungen außerhalb des Organismus." — Das

deutsche Nation, Folgendes, fast im Beginn seines Vortrags, mit bestimmter Absicht, den Geist desselben zu bezeichnen: „Die Erziehung muß die wirkliche Lebensregung und Bewegung der Zöglinge, nach Regeln sicher und unfehlbar bilden und bestimmen. Wofern jemand einwendet, der Zögling habe freien Willen, so antworte ich (Fichte), daß gerade in dem Rechnen auf einen freien Willen der erste Irrtum der bisherigen Erziehung, und das deutliche Bekenntnis ihrer Ohnmacht und Nichtigkeit liege. Sie bekennt, daß sie den Willen, die eigentliche Grundwurzel des Menschen, zu bilden weder vermöge noch wolle und begehre. Willst du über den Menschen etwas vermögen, so mußt du mehr thun, als ihn bloß anreden, — du mußt ihn machen, ihn also machen, daß er gar nicht anders wollen könne, als du willst, daß er wolle.“ Und Niemeyer, sich auf Erfahrung stützend, sagt sanfter, doch deutlich in dem oben angeführten Aufsatze: „Es ward aus dem Erfolge gewiß, daß eine Einwirkung des Menschen auf den Menschen, unbeschadet der Freiheit und Selbständigkeit des Vernunftwesens, möglich sei, welche zwar nie die Natur umschaffen oder vernichten, aber wohl die Art und den Grad der Ausbildung der natürlichen Anlagen und Kräfte bestimmen könne.“ Gehen wir weiter zurück bis auf Rousseau, (welchem, nebst Locke, in der Vorrede zu Campes großem Revisionswerke ausdrücklich der Ruhm des Vorgängers beigelegt wird, denn es heißt dort von beiden: sie machten Bahn, wir andern folgten,) so findet man, statt aller Erwähnung der Freiheit, eine dreifache Erziehung, durch die Natur, durch die Gegenstände und durch die Menschen; aus deren Vergleichung sich das Resultat ergiebt, daß nach der ersten, weil wir sie nicht in unserer Gewalt haben, sich die beiden andern Erziehungen richten müssen, damit in dem Erzogenen kein Widerspruch entstehe. „Chacun de nous est formé par trois sortes de maîtres. Le disciple dans lequel leurs diverses leçons se contrarient, est mal élevé, et ne sera jamais d'accord avec lui-même. Celui dans lequel elles tombent toutes sules mêmes points, et tendent aux mêmes fins, va seul à son but, et vit conséquemment. Celui-lá seul est bien élevé.“ Diese an das stoische ὁμολογουμένως ζῆν geknüpfte Erklärung wird jeden Pädagogen hinreichend an die ferneren Vorschriften Rousseaus erinnern, nach welchen an die Stelle aller Willkür lediglich die Notwendigkeit, und die unvermeidliche Ergebung in sie, treten soll. Wie sehr nun auch dies mit Fichtes obiger Forderung zu kontrastieren scheint: so sieht man doch immer die Bildsamkeit

---

ὁμολογουμένως ζῆν der Stoiker entspricht dem vivre conséquemment nicht ganz, wie auch nach Laërtios Diogenes (VII, 89) der Stoiker Chrysippus darunter nicht bloß ein der allgemeinen Natur, sondern ein der speziell menschlichen Natur entsprechendes Leben verstehen wollte.

des Zöglings vorausgesetzt, ohne welche Voraussetzung kein Erzieher sein Werk angreifen kann. Alsdann aber knüpft sich an dies erste Postulat bei allen Pädagogen die doppelte Frage: erstlich, wozu soll der Zögling gebildet werden? zweitens, durch welche Mittel? Das heißt, die Pädagogik ruft einerseits die Ethik, andererseits die Psychologie zu Hilfe. Nach den verschiedenen Meinungen, welche in diesen beiden Wissenschaften herrschen, kommen nun die verschiedensten Ansichten hervor; wiewohl oft die Verschiedenheit mehr in der Schulsprache jedes Zeitalters, als in der wirklichen Geistesrichtung der Pädagogen liegt; daher man sich leicht versucht finden kann, die Differenz größer zu schätzen als sie ist. Durchgehends (schon vom Platon an gerechnet) sieht man die Pädagogen sich vorzugsweise gegen die auffallendsten Verkehrtheiten ihrer Zeit stemmen; denn gerade diese wollen sie durch bessere Erziehung gehoben wissen. Dabei aber nehmen sie, wie sie nun eben können, die Zeitphilosophie zu Hilfe. Zwar erinnern wir uns nicht, bei älteren Pädagogen die Behauptung gelesen zu haben, „die Psychologie, als eigene Doktrin, müsse gänzlich wegfallen, und sie müsse künftig nur einen Abschnitt der Physiologie bilden“ (man sehe die zu Innsbruck herauskommende medizinisch-chirurgische Zeitung, 1. Band vom Jahre 1831, S. 46); allein was irgend an verschiedenen Meinungen zwischen diesem Extrem einerseits, und dem Fichteschen Idealismus oder auch der Platonischen Ideenlehre und der Leibnizschen Monadologie andererseits in der Mitte liegen kann, das ist ohne Zweifel irgend einmal von Einfluß auf die Ansicht der Pädagogen gewesen, und heutigestages müssen wir darauf gefaßt sein, auch einmal zur Abwechslung einen Physiologen als Erziehungslehrer auftreten zu sehen, der uns zeige, durch welche diätetische Mittel man vom Gehirn ausgehend, oder gar von den Nerven der Extremitäten und von den Lebensfunktionen der Haut anfangend, den Willen der Zöglinge regulieren müsse, wie die obige Forderung Fichtes es vorschreibt. Die Folge solcher zum Erschrecken weit auseinander gehenden Theorien ist immer die, daß die Praktiker sich in ihren Erfahrungskreis zurückziehen, und die fremdartigen Ansprüche, welche draußen erschallen, nach Möglichkeit ignorieren. Nur kann der praktische Erzieher niemals bloßer Empiriker werden; das verhindert die Natur seines Geschäfts. Hat er mit der Zeitphilosophie gebrochen, so sucht er seine Zuflucht nicht lediglich bei der Erfahrung, sondern zugleich bei der Religion.

3. Die Beziehung dieser Vorerinnerungen auf das berühmte Werk des Hrn. Schwarz würde von selbst klar sein, wenn Hr. Schwarz auch nur in dem sehr mäßigen Grade Empiriker wäre, wie Niemeyer es war. Allein solche Männer, die in der Pädagogik etwas Ausgezeichnetes leisten, werden immer wenigstens die Gemächlichkeit

des bloßen Empirismus als etwas ihrer kaum Würdiges betrachten. Von Hrn. Schwarz sowohl als von demjenigen Vorgänger, dem er sich am liebsten anzuschließen scheint, dem unvergeßlichen Verfasser der Levana, (welcher sogar der ersten mathematisch-psychologischen Abhandlung des Unterzeichneten eine überraschende Aufmerksamkeit zuwendete,) ist es bekannt genug, mit welcher Sorgfalt er die philosophischen Systeme, deren Wechsel er erlebte, beobachtet, und teilweise zu benutzen versucht hat. Wieviel er jedoch auch andererseits seinem Leser an empirischen Hilfsmitteln darbietet: dies wird aus dem Berichte über das Werk deutlich hervorgehn; so daß, von Gemächlichkeit weit entfernt, vielmehr ein äußerst vielseitiges Bemühen, die Pädagogik mit jedem möglichen Lichte zu erhellen, dem Werke zum Ruhme gereicht.

4. Die ersten beiden Bände (die zwar nur als ein Band gezählt sind, aber doch zusammen die größere Hälfte des Ganzen ausmachen,) beschäftigen sich mit der Geschichte der Erziehung.' So ist in dieser umgearbeiteten Auflage, was früher das letzte war, in den Vordergrund gestellt worden; ohne Zweifel deshalb, weil der Verfasser in dieser empirischen Masse eine Stütze für seine Theorie gewinnen wollte. „Wir müssen erst sehen (sagt die Vorrede), was bis jetzt geschehen ist, und wie wir zu unsrer Bildung gelangt sind, bevor wir erkennen, was wir zu thun haben, um unsere Kinder gut zu bilden und zu erziehen. Nach dieser Einrichtung wird auch manches abgekürzt, indem in der Lehre selbst nur auf das verwiesen zu werden braucht, was sich in der Geschichte vorfindet.“ Hierauf folgt sogleich eine Erklärung in Ansehung des eigentlichen Lehrvortrags. „Der zweite Band soll nicht in strengem Sinne System heißen; denn das ist in einer solchen Erfahrungswissenschaft und Kunst nicht möglich, sondern bedurfte nur einer mehr wissenschaftlichen Einteilung, welche das Einzelne möglichst an seinen rechten Ort stellt, und hiemit, zugleich auf das in der Geschichte Angegebene sich beziehend, kürzer wird als vorher, ohne gerade schwächer oder ärmer zu werden.“ Ungeachtet dieser Erklärungen wollen wir uns aber doch, zum Vorteile des Verfassers, daran erinnern, daß er bei der ersten Ausarbeitung dieser Geschichte der Erziehung, sie nicht darauf eingerichtet hatte,

3. Levana. Jean Paul (Richter) war in seiner Jugend Kantianer gewesen; sein philosophisches Interesse erwachte später wieder in der Auflehnung gegen den nachkantischen Idealismus. Über Herbart äußert er sich in der Vorrede zur 2. Aufl. der Levana (v. J. 1814), wo auch über das Schwarzsche Werk in sehr anerkennender Weise gesprochen wird. Die erste psychologische Abhandlung des erstern, welche seine Aufmerksamkeit erregt hatte, waren die 1811 erschienenen „Psychologischen Bemerkungen zur Tonlehre.“

4. Vorrede, S. XIII ff.

an der Spitze des Ganzen stehend dem Hauptvortrage eine Stütze zu gewähren; denn wäre das letztere ursprünglich beabsichtigt worden, so möchte wohl der Zuschnitt der Arbeit merklich anders ausgefallen sein. Es erzählt uns nämlich der erste Teil mancherlei Vorweltliches, Indisches, Chinesisches, Persisches u. s. w., was teils anderwärts her bekannt, teils wie natürlich höchst unvollständig ist, weil man eben nicht mehr davon weiß; ja dies geht großenteils auch noch bei Griechen und Römern so fort, wo z. B. Achill und Astyanax aus der Ilias als Zögling und Sohn in Betracht kommen. Bei den Römern ist die Rede von Ehegesetzen, von der patria potestas u. s. w. in einer Ausführlichkeit, die gerade nicht unwillkommen sein mag, doch aber zur Entscheidung oder auch nur Beleuchtung heutiger pädagogischer Fragen nichts beiträgt. Im zweiten Teile muß man sich durch allerlei wenig anmutige Dinge, wie von fahrenden Schülern, Bacchanten, trivium und quadrivium u. dgl. hindurch arbeiten, die ihr historisches Interesse haben, auch wohl ein gerechtes Vergnügen über den heutigen bessern Zustand des Unterrichts und der Erziehung gewähren; aber nicht zu unserer Belehrung da, wo wir in pädagogischen Zweifeln befangen sind, helfen können. Rec. hoffte gegen das Ende des zweiten Teils die höchst wichtige Periode seit Locke ausführlich behandelt, die historische Fortbildung der bedeutendsten Meinungen, und eine möglichst gerechte Charakteristik der einflußreichsten Pädagogen, entwickelt und aufgestellt zu sehen; weil hier endlich dasjenige an die Reihe kommt, was noch unter uns fortwirkt; aber hier möchte doch in der That selbst eine billige Erwartung unbefriedigt bleiben. Blicken wir nun in den zweiten (eigentlich dritten) Band hinein: so kommt uns eine andere empirische Masse entgegen; Hr. Schw. hat nämlich von den Physiologen manches entlehnt, namentlich von Rudolphi; aber auch hier ist die Hauptfrage; wozu dient das dem Erzieher? In welchem Verhältnisse steht es zu den praktisch wichtigen Fragen, die dem Erzieher und Schulmann jeden Augenblick vorkommen? Hilft es uns, die Zeit für eine nötige Lektion richtiger zu wählen? Tröstet es uns, oder auch, warnt es uns, wenn hier langsame Fortschritte des Schülers, dort verspätete Kindereien des Jünglings, anderwärts wohl gar bösartige Züge anstatt reiner Kindlichkeit, eine Gefahr anmelden, deren Größe zu schätzen uns schwer wird? Und Hr. Schw. redet noch auf Seite 123 dieses Bandes vom Atmen, Gähnen, Seufzen, Weinen, Lachen, Wimmern (vagitus), Zittern, Niesen, Räuspern der kleinen Kinder! Man möchte fragen, ob er jenen Physiologen, welche auf Eroberung der Psychologie ausziehen, etwa auch die Pädagogik habe zuführen wollen? — Allein dem ganzen Zusammenhange gemäß kann eine so nachteilige Auslegung nicht Ernst sein;

es ist nur eine gewisse Unverhältnismäßigkeit zu bemerken, und (damit nichts verfehlt werde) ein mißlingendes Bestreben, durch einen angehäuften Reichtum des empirisch Gegebenen Ersatz zu schaffen für mangelnde psychologische Untersuchung. Das aber ist eben das Unglück, daß die größte Fülle der bloß empirischen Gelehrsamkeit uns stets arm, und bei der pädagogischen Praxis in Verlegenheit läßt, so lange es uns nicht gelingt, durch richtige Begriffe in die Tiefe der Gemüter hineinzuschauen. Ob die am Ende des Werks hinzugefügten Belege (Entwickelungsgeschichten u. s. w.) mehr helfen, muß Rec. wenigstens bezweifeln. Möge aber das gesamte empirische Material für andere noch so interessant sein, wir können hier, da für die Hauptsache der Raum zu sparen ist, nur ganz kurz Folgendes davon sagen:

5. In der Einleitung wird der beiden Grundansichten der Geschichte der Menschheit gedacht, deren eine nur Verschlechterung, die andere nur Veredlung sehen will. Beide sind einseitig. Die Menschheit ist nicht etwa ein dem Urlichte entquollener Strom, der immer weiter in tieferer Dunkelheit erlischt, noch ein aus dem Urschlamme aufgärender Lichtquell; sondern sie steht durchaus in der Hand der ewigen Liebe, welcher der letzte Mensch so nahe ist als der erste. Aus dem dunkeln Altertum scheinen bildende Stämme hervor. Der Charakter der Modernen ist Trennung, hingegen der des Altertums ungeschiedene Größe. Bildung war anfangs meist das Eigentum eines Stammes oder Standes; später wurde sie Gemeingut. Daher erst geschlossene, dann freigegebene Bildung. Erziehung ferner setzt einen gewissen Zustand schon vorhandener Bildung voraus; dieser, aus dem ganzen Volksleben zu erkennende Zustand muß überall zuerst betrachtet werden. Daher folgende Anordnung: Erster Teil, alte Welt. Erste Abteilung: geschlossene Bildung. Hier von den bekannteren Völkern Asiens und Afrikas. Überall zuerst von der Bildung, dann von der aus ihr hervorgehenden Erziehung; denn die Jugend wächst in der Nationalbildung heran. Zweite Abteilung: eröffnete Bildung. Hier von den Israeliten, als dem Offenbarungsvolke. Bei ihm war das

5. Vgl. Herbart, Psychologie als Wissenschaft § 146: „In den historischen Zeiten sehen wir die Erweiterung der menschlichen Kenntnisse gar sehr vom Zufall abhängen, und die absichtliche Forschung sowie die Erhebung der Gemüter, scheint ein Werk weniger kleiner Völkerschaften, ja einzelner Menschen ... Diejenige höhere Bildung, welche jetzt als ein Faktum dem Psychologen vor Augen steht, wird nur ihrer Möglichkeit nach können begriffen werden; hingegen den Lauf ihres Entstehens vom ersten Anfang an zu überschauen, wie wäre das anzustellen? u. s. w." Vgl. auch Umriß pädag. Vorl. § 5 Anm. und die Einleitung zur Allg. Pädag. Abs. 6. — Die längere Stelle, welche aus Schwarz citiert ist, steht S. 224 ff. des 2. Bandes (II. Periode). — Rousseau, Emil I, 1, („Alles ist gut, wie es aus den Händen des Urhebers der Dinge hervorgeht, alles entartet unter den Händen der Menschen; nichts ist ihm recht, wie es die Natur gemacht hat, nicht einmal der Mensch").

Band zwischen Eltern und Kindern vorzüglich fest geknüpft; die Volkserziehung erwuchs aus der häuslichen, und war durchaus religiös. Von den Prophetenschulen ist zu wenig bekannt. Sie waren Privatanstalten; an dem Pythagoräischen Bunde findet sich etwas Ähnliches. Nach dem Exil gab es eigentliche Gelehrtenschulen, aber auch mit Verschiedenheit der Sekten. Nach der Zerstörung Jerusalems blühten mehrere hohe Schulen an verschiedenen Orten. Nun folgen die Griechen: „Athen ist auch unsere Studienstadt, der jonische Himmel unsere Erheiterung." Die griechischen Bildungskreise werden bezeichnet durch ihre Vorsteher: 1. Homer, 2. Lykurg, 3. Pythagoras, 4. Solon, 5. Sokrates, 6. Platon, 7. Aristoteles. Endlich von den Römern; natürlich bei weitem kürzer als der vorige Abschnitt. Anhangsweise noch von der Musik, als dem höchsten Bildungsmittel der Alten. So weit der erste Band. Der zweite Band zerlegt die Betrachtung der christlichen Welt in zwei Hauptperioden; das Eindringen der christlichen Bildung; und das Freiwerden derselben. Die erste Periode befaßt 14 volle Jahrhunderte; in ihr ist bald Vermischung des Christentums mit der früheren Bildung zu bemerken, bald Scheidung der beiden Elemente. Hier werden, analog der Anordnung des ersten Teils, erst die höheren Bildungsanstalten, dann das Erziehungswesen in der christlichen Kirche abgehandelt. Demnach zuvörderst 1. von der Katechetenschule in Alexandria, 2. episodisch von der Bildung der Araber, 3. von den Kaiserschulen und den Universitäten. Darauf von dem Beginnen des Christentums im Volksleben, von der Jugenderziehung in Britannien, bei Ost- und Westgoten, in Deutschland und Frankreich; und von dem Schulwesen nebst der pädagogischen Litteratur in diesen Ländern. Wir können uns nicht dabei aufhalten; aber ein paar Worte aus dem Eingange zur zweiten Abteilung dieses Bandes mögen den Eindruck bezeichnen, den die Bearbeitung jener Zeitwüste auf Hrn. Schw. selbst gemacht hat. „Alles Menschliche ist dem Naturgesetze unterworfen, nach welchem der Zeitgeist das, was er hervorbringt, auch wieder mitnimmt. Der beliebte Gedanke von einer Kindheit, einem Jünglingsalter, und der Vernunftreife des menschlichen Geschlechts schmeichelt uns, weil wir uns da natürlich in die letztere erhoben sehen, aber er ist nicht richtig, nicht anwendbar auf die Menschen wie sie sind. Es ist nun einmal Böses im Menschen; und sein Naturgesetz ist mit seinem Freiheitsgesetze nicht in reinem Einklange. Darum findet sich in der Geschichte der Menschheit nicht jene Einheit oder Einfalt, welche die freundliche Begeisterung gern darin schaut. Das Ewige in der Menschheit, das Göttliche giebt derselben ihre Geschichte, aber ihr Exponent ist ein höherer als das Naturgesetz, weil er in dem geistigen Leben liegt. Weil aber dieses in seiner Entwickelung durch die Sünde

gestört, und durch die Erlösung wieder hergestellt wird, so betrachtet die Geschichte mit Recht Christum als den Mittelpunkt, und wir würden vergeblich einen Aufschluß über das Rätsel unseres Geschlechts suchen, wenn uns diese Sonne nicht aufgegangen wäre. Ohne ihn erneuerte sich immer nur die alte Tragödie.“ Müßten wir nur nicht hinzusetzen: selbst mit ihm hat sie sich seit achtzehnhundert Jahren oft genug erneuert! — Gerade dieser Umstand kann Hrn. Schw. entschuldigen, daß er an diesem Orte in den falschen Gegensatz zwischen Naturgesetz und Freiheitsgesetz verfällt; wobei die allererste Voraussetzung der Pädagogik, nämlich die Bildsamkeit des Zöglings vergessen wird. Naturgesetze sind keineswegs bildsam, sondern starr wie das Gesetz der Schwere, das sich nicht ändern läßt; Freiheit würde stets wandelbar bleiben; auf sie zu rechnen ist nicht klüger, als Buchstaben ins Wasser schreiben. Aber die Bildsamkeit ist Thatsache. Vollständiger aufgefaßt ist sie Beweglichkeit des Menschengeistes, wovon die Geschichte, in allem ihren Aufsteigen und Absteigen, das Schauspiel darbietet. Diese Beweglichkeit mit Lob oder Tadel begleiten, heißt noch keineswegs, ihr wahres Wesen studieren; dazu gehört eine ganze kühle — und zwar mathematische Betrachtung. Aber der Verfasser stand an einem Punkte der Geschichte, wo es schwer ist, kühl zu bleiben, und wo es dem Historiker nicht kann und darf zugemutet werden. Rückblickend auf Karls des Großen und Alfreds Bemühungen, das gute Prinzip, nämlich das Christentum in Verbindung mit klassischer Litteratur, in rohe Völker hineinzupflanzen; trauernd über den teils mangelhaften, teils vergänglichen Erfolg, berichtet Hr. Schw.: „von guten Schulen läßt sich seit dem eilften Jahrhunderte bis zum sechszehnten gar nicht mehr reden; das gemeine Schulwesen versank aufs allertiefste, — es kam schnell im Verfall des Schulwesens aufs äußerste; die Geistlichen konnten oder mochten nicht mehr helfen.“ — Wer einen solchen Bericht über so lange Jahrhunderte ohne Theilnahme abstatten würde, der wäre nicht, wie es sein muß, kühl durch Selbstbeherrschung in wissenschaftlicher Abstraktion, sondern kalt und herzlos in seinem innersten Wesen. Das vorliegende Werk aber hat die rechte Lebenswärme, die einer historischen Darstellung natürlich inwohnt, und eine Probe ihrer Gesundheit ausmacht. Noch um eines andern Umstandes willen haben wir die obige Stelle ausgehoben. Es zeigen sich darin die Vorboten des Streites zwischen Hrn. Schw. und einem großen pädagogischen Schriftsteller, der auf seine Leser einen sehr tiefen Eindruck zu machen pflegt, nämlich Rousseau. Dieser beginnt mit den berühmten Worten: „Tout est bien, sortant des mains de l’auteur des choses, tout dégénère entre les mains de l’homme; il ne veut rien tel que l’a fait la nature, pas même l’homme.“ Hier wird die Natur als das gute Prinzip betrachtet, hingegen die freie Willkür des

Menschen als das Prinzip des Bösen. Man glaube nicht, daß der Gegensatz zwischen beiden Schriftstellern sich heben ließe, indem man die Natur auf den Schöpfer zurückführte, und dagegen das Freiheitsgesetz von der Willkür schiede. Vielmehr ist das Freiheitsgesetz (anstatt der praktischen Ideen) ein Kantianismus, der Hrn. Schw. eben so gewiß zu seinem Schaden anklebt, als dem Rousseau die falsche Voraussetzung, alles Natürliche, also auch die Kinder, seien von selbst gut, und man brauche nur äußeren Zwang und äußere Künstelei wegzunehmen, um sie gut heranwachsen zu sehen. Ja es scheint, Hr. Schw. sei ganz auf dem Wege sich die Freiheit im Kantischen Sinne als die wahre, eigentliche, innere Natur des Menschen vorzustellen; und diese würde ihn der Meinung Rousseaus gerade in die Hände geliefert haben, wenn nicht die Theologie ihn gewarnt hätte durch ihre Lehre von der Sünde. Aber eine solche Warnung hätte in diesem Punkte nicht nötig sein sollen; der richtige Begriff von der Bildsamkeit ist nicht nur den gewöhnlichen, sondern auch den Kantischen Freiheitsbegriffen so durchaus entgegen, daß sogar Fichte, der strengste Freiheitslehrer, in dem Augenblicke, da er von Pädagogik schreiben wollte, zu der Äußerung getrieben wurde, die wir gleich anfangs schon anführten. Und da nun einmal eine hier fremdartige Warnung nötig wurde, so drang sie wohl zu tief ein, wie wir sogleich mit mehrerem zeigen werden; sie macht Hrn. Schw. etwas zu streng gegen Rousseau und gegen alles was ihm anhängt. Jedoch in diesem Falle ist Strenge, selbst wenn sie hin und wieder an Ungerechtigkeit streifen sollte, immer noch besser, als die verderbliche Nachgiebigkeit und Befangenheit in Rousseaus pädagogischen sowohl als politischen Vorstellungsarten, womit man den geistreichen, auf der Oberfläche hellsehenden Mann, so oft als einen eigentümlichen Denker und Forscher geachtet und dargestellt hat.

6. Nachdem der Verfasser aus der Zeit vor der Reformation teils von der italienischen, teils von der niederländischen Bildungsschule gesprochen (dort von Petrarca, hier von Geert Groote beginnend, und die Schule von Deventer mit ihren Sechsmännern ausführlicher beschreibend), folgt nun, wie natürlich, Luther, dann Zwingli und Melanchthon; und nächst diesen empfangen Sturm und Trotzendorf ihre Ehrenplätze. Bei Sturm finden wir nun schon mehr pädagogisch Interessantes. Er hatte seine Schule in zehn Dekurien geteilt, und zum Durchlaufen einer jeden ein Jahr bestimmt; Sprach- und Sachkenntnisse wurden verbunden; dramatische und dialogische Stücke wurden (wie es Sturm schon in Löwen gesehen hatte) von

6. Sechsmänner. Sie sind (Schwarz II S. 248) Rudolf Agricola, Alexander Hegius, Ludwig Dringenberg, Antonius Liber, Graf Moritz von Spiegelberg und Pyrmont, Rudolf von Lange.

den Schülern theatralisch gesprochen; die statarische Lektüre der Klassiker zugleich mit der kursorischen betrieben; der Homer wurde gelesen; es gab schriftliche Übungen im Griechischen. Sturm hatte für alles Methodenbücher gemacht. Er ging vom Anschaulichen zum Begriffe, von der Sache zum Worte, und durch das Wort wieder tiefer in die Sache. Aber — er klagte, daß ihn das Zeitalter nicht verstehe. Trotzendorfs Schule hatte, wie es scheint, mehr künstliche Belebung; sie war eine römische Republik, mit Konsuln, Senatoren, Censoren, er selbst war dictator perpetuus. Es gab nur sechs Klassen; aber jede war in tribus geteilt, mit Quästoren an der Spitze. „Hätte man den großen Methodiker Sturm in neuern Zeiten studiert, (sagt der Verfasser,) so konnte der Streit über Humanismus und Philanthropinismus kaum entstehen; denn Sturm hatte Grundsätze vorgelegt, wie sich Realien und Idealien im Knaben- und Jünglingsunterrichte verbinden; ob sie gleich nie auf befriedigende Art sind ausgeführt worden." Möchte doch der Hr. Vf. sich hierüber weitläuftiger ausgelassen haben; besonders mit Berücksichtigung des Umstandes, daß im sechzehnten Jahrhunderte durch die Klassiker eine erneuerte Geistesbildung erst mußte geschaffen werden; und daß dagegen jetzt Mathematik und Naturlehre unermeßlich sind erweitert worden, ja daß die Geschichte selbst nicht bloß gewachsen ist, sondern einen ganz andern Anblick gewährt als damals. Was würde der große Methodiker heutigestages anordnen? Welches Leben würde nun durch ihn in die Schule kommen? — Weiterhin werden Neander, Rhodomann, Heyden, Camerarius, Eoban Hesse, Muretus u. a. gerühmt, aber nur als Methodiker für Gelehrtenschulen; und Hr. Schw. bemerkt gegen das Ende: „man verarge es jenen Schulmännern nicht, wenn sie den Weg (durch die alte Litteratur) in ihrer Begeisterung noch zu einseitig ins Auge faßten. Erst die Sache, dann die Reflexion; das ist die Methode der Natur in der Entwickelung der Menschheit." — Weiter werden Benediktiner und Jesuiten rühmlich erwähnt. „Der Schüler durchlief im Kollegium sieben Klassen, jede auf ein Jahr berechnet." Eine „nicht unpädagogische" Idee war, daß immer ein Gegenstand zur Hauptsache gemacht wurde. (Rec. ist überzeugt, daß dies zwar nicht durchweg, aber in manchen Punkten der einzig mögliche Schlüssel zu einer richtigen Zeiteinteilung des Jugendunterrichts ist.) Auch hier kommen übrigens Senatoren, Prätoren, Könige und ein Kaiser unter den Schülern vor. Selbst Baco von Verulam verwies auf die Jesuitenschulen als auf Muster; treffliche Bemerkungen dieses berühmten Schriftstellers sind hier eingewebt. Z. B.: „Es giebt zwei Hauptmethoden; die eine geht vom Leichtern zum Schwerern, die andere übt die Kraft; dort schwimmt man auf Schläuchen,

hier tanzt man mit schweren Schuhen; beides ist zu verbinden. Der Lehrer muß das Individuelle des jungen Menschen genau kennen" u. s. w. Mit eben diesem Baco tritt aber auch die Klage hervor: „daß man sich zuviel mit Sprachen beschäftige, und darüber die Sachkenntnisse, und was fürs Leben wichtig sei, vernachlässige; daß die Philosophie, statt nach Wahrheit zu suchen, in den scholastischen Unfug geraten sei" u. s. w. Nach Baco folgen Ratich, Comenius, Montaigne, Locke. Hier beginnt das Streben nach besserem Unterrichte in der, über dem Latein vernachlässigten Muttersprache; nach Abschaffung der Gedächtniskrämerei, nach Erleichterung durch Methoden. Über Comenius urteilt Hr. Schw.: „was er zuerst in der Form einer modernen Zeit ausgesprochen, sichert ihm seine Stelle im Tempel des Ruhms unter den Bildnern der Menschheit. Die neue Zeit hat nun einmal alles vereinzelt, und bedurfte nicht bloß eines neuen methodischen Encyklopädismus, sondern auch einer encyklopädischen Methodik." Minder günstig urteilt derselbe über Montaigne; er findet bei ihm das moderne Aufklärungsprinzip: Alles komme auf Verstandeskultur an. Ob dieser Schriftsteller so merklichen Einfluß auf Locke gehabt habe, wie Hr. Schw. anzunehmen scheint, möchte Rec. so lange bezweifeln, bis die bestimmten Nachweisungen vorliegen. Einem so schlichten Manne, wie Locke, sieht man die wirkliche Selbständigkeit, die teilweise wohl Tiefe heißen darf, so leicht nicht an; und man kann ihm Unrecht thun, ehe man es merkt. Rec. hat sich selbst früher in diesem Falle befunden. Und Hr. Schw. spricht: Locke wurde dem neuen Sinne ein willkommener Lehrer, der alles auf dem Boden des gemeinen Lebens suchen, und die Erhebung zum Idealen als Schwärmerei fliehen wollte! Das Nächste, was uns hierbei einfällt, ist, daß Locke als anfangender Greis schrieb, in einem Alter, worin der ehrwürdige Mann sich nicht mehr zu erheben brauchte, denn er hatte sich erhoben; und daß er, wie Hr. Schw. selbst sagt, als christlich religiöser Mann mitten im Bibelstudium starb; aber nach allem, was wir von ihm wissen, hat er nicht nötig gehabt, sich zu bekehren[6]; seine Schriften tragen ganz vorzüglich das Gepräge der innern Ruhe und Einheit mit sich selbst; er starb, wie er gelebt hatte.

6. Locke hat Herbart Unrecht gethan in der Allg. Pädag. 3. Buch, 6. Kap., Abs. 1. Zum Folgenden ist zu bemerken, daß Locke von Montaigne nicht abhängt und daß er auch den Versuch über den menschlichen Verstand im vorgerückten Alter, nur wenige Jahre vor den Gedanken über Erziehung veröffentlicht hat. Der Abschnitt über Locke ist bei Schwarz (II S. 406 ff.) sogar im Thatsächlichen unzuverlässig. In einem Aufsatze aus dem Jahr 1821 (Hartenstein S. W. XI S. 396 ff.) sagt Herbart über Locke: „Ich kenne keinen andern, wahrhaft elementarisch darstellenden philosophischen Schriftsteller". Gleich darauf spricht er aber von „seinem (in der That engen) Gesichtskreis" den er „nach Kräften zu erweitern" suche.

Hr. Schw. aber hat, wenn wir seine Äußerung recht verstehen, nicht Locke, sondern „den neuen Sinn“ beschuldigen wollen, der Lockes Lehren vom Ursprung unsrer Begriffe mißdeutete und mißbrauchte; und dagegen ist nichts einzuwenden; außer vielleicht, daß ein solcher Sinn nicht neu ist, sondern mit geringer Abwechslung stets unter den Menschen anzutreffen. — Jedoch hier kommen wir nun an die Stelle, wo unser Herr Verfasser uns vieles zu wünschen übrig läßt. Er begnügt sich in etwa zwanzig Nummern, die nicht viel mehr sind als Theses, einen kurzen Auszug aus Lockes Werk zu geben; seine eignen abweichenden Urteile fügt er in noch kürzern Parenthesen hinzu; und dies Verfahren nennt er dergestalt ausführlich, daß er sich in der Folge bei den neuen Erziehungsweisen nur darauf zu beziehen brauchte. Späterhin behauptet er: die Pädagogik und Didaktik der neuen Zeit ist die Lockesche, mehr oder weniger folgerecht. Gesetzt, dem sei also: alsdann war doch wohl Grund genug vorhanden, Lockes Lehren erstlich genau zu erörtern, und zweitens sie in ihren spätern Sprößlingen bestimmt zu verfolgen. So aber lernen wir nicht mehr, als daß Herr Schwarz und Locke über manches Einzelne verschiedener Meinung sind; und wenn etwa der Leser sich mehr auf Lockes Seite neigt, so ist hier wenigstens nichts gethan, um dies zu verhindern. Freilich kann der Historiker die ältern Zeiten weit unbefangener beurteilen, als die neuern, in denen er selbst Partei wird; wer aber die Geschichte benutzen will, um seiner eignen Lehre dadurch Licht zu geben, der ist eben nicht Historiker, sondern er hat seine Sache im Angesichte seiner Gegenparteien durchzuführen. Oder will Hr. Schw. als Auktorität gelten: so bestreiten wir zwar dieses ihm keineswegs; allein es ist nicht zu vergessen, daß Lockes Auktorität in der anderen Wagschale liegt! Die Sache wird um desto bedenklicher, da der Verfasser durch die Behauptung: Rousseau habe sein System aus den Grundsätzen des Montaigne und Locke entwickelt (zwar mit Zurückweisung der Anschuldigung von Plagiaten), nun noch den vielgeltenden Rousseau in die andre Wagschale wirft, in welche am Ende auch Campe und die Erziehungsrevisoren hineinkommen! Hier wäre es doch wirklich sehr ratsam gewesen, den Streit der Auktoritäten zu vermeiden, der sich niemals lösen läßt, weil die großen Männer der frühern Zeit, wenn wir sie nicht durch Gründe beschwichtigen, immer wieder von neuem ihre gewichtvollen Stimmen aus dem Grabe hervortönen lassen.

7. Von den Streitpunkten, die Hr. Schw. allerdings in höchst gemäßigten Ausdrücken mehr andeutet als berührt, wollen wir hier nur einen einzigen sehr einflußreichen hervorheben, nämlich Lockes Empfehlung der häuslichen Erziehung vor der öffentlichen. Der Tadel des Hrn. Vfs. beschränkt sich auf den Vorwurf der Einseitigkeit, und

des Gegensatzes mit öffentlichen Anstalten, wie Locke sie nun eben in England in seiner Umgebung vorgefunden habe; allein das klärt die Sache nicht auf. Man vergißt bei diesem Fragepunkte nur zu leicht, daß öffentliche Schulen noch mehr zu thun haben, als zu erziehen. Sie sollen lehren. Sie sollen einen großen Vorrat von Kenntnissen erhalten und für künftigen amtlichen Gebrauch austeilen. Dies höchst nötige Geschäft wird sich niemals den pädagogischen Betrachtungen ganz unterwerfen. Nicht aller Unterricht ist erziehend; nicht aller Unterricht kann sich den Wunsch, zu erziehen, als seinen Hauptzweck vorsetzen. Da nun dies ein frommer Wunsch war und blieb: so mußten die Pädagogen, um ihre Sphäre zu finden, in das Familienleben zurückkehren. Und da fand Locke mit sehr richtigem Blicke nicht etwa sogleich den Hauslehrer, sondern den Hausvater. An diesen wendet sich seine Rede; ihm weiset er eine Stellung an, durch welche der Erziehungsgehilfe, wenn er jung ist, selbst noch wird miterzogen und vollends ausgebildet werden: denn es liegt nicht in Lockes Anweisungen, daß man demselben alles ohne Kontrolle überlassen, wohl aber, daß man den Erfolg seines Wirkens nicht nach der Summe der Kenntnisse, sondern nach der gewonnenen persönlichen Bildung des Zöglings schätzen solle. Dieses Aufmerken auf das Individual-Persönliche eines bestimmten Zöglings; dieses Überlegen dessen, was aus dem einzelnen, zur Erziehung dargebotenen Subjekte werden oder nicht werden könne, ist sehr verschieden von dem Wirken auf die Masse in Schulen, und auf die Nation durch Schulen. Im letztern Falle kommt es nur darauf an, Kenntnisse und Ideen darzubieten; wer sie sich aneignet, ist gleichgültig, wenn sie sich nur verbreiten. Aber solches Bestreben ist nicht das eigentlich pädagogische; es erfordert kein genaues Studium der Zöglinge; der Erfolg im Ganzen genügt. Hingegen Lockes und Rousseaus Zögling ist ein einzelner Knabe. So mußte der Standpunkt genommen werden, wenn das Eigentümliche der Pädagogik, gegenüber der Sittenlehre, sein bestimmtes Gepräge zeigen sollte. Wird nun dieser Umstand nicht gehörig beobachtet: so entsteht ein Schein des Streits zwischen disparaten Dingen. Welche Pädagogik ist besser, die eines Sturm und Trotzendorf, oder die eines Locke und Rousseau? Eine solche Frage darf nicht erhoben, sie darf nicht veranlaßt werden; denn sie führt auf Vergleichung ungleichartiger Werke. Jede ist vielleicht recht an ihrer Stelle; nur die zweite entspricht dem Begriffe

7. Platons Republik nennt Rousseau (Emil I § 21) allerdings „die schönste Abhandlung über Erziehung, die je geschrieben worden"; doch ist an jener Stelle nur von der öffentlichen Erziehung die Rede. — „Ist nicht etwas ... entschwunden?" Diese Stelle ist von Schwarz nicht speziell auf Locke bezogen (II S. 414 ff.).

der Pädagogik genauer als die erste; und ohne die zweite wäre das wahre Wesen der Erziehung nie zu Tage gekommen. Rousseau hat die Idee der öffentlichen Erziehung nicht vergessen, er hat sie wissentlich beiseite gesetzt. Er verweiset auf Platons Republik, als auf das vortrefflichste Erziehungswerk, was es gebe. Aber bei seinem Widerwillen gegen moderne Staaten wählte er den rein pädagogischen Standpunkt, jedoch mit der sehr tadelnswerten Abweichung von Locke, das er seinen Emil als Waisen darstellt, wodurch die Stellung in der Familie, und die vorzugsweise von ihr ausgehende Schätzung des persönlichen Werts verdunkelt wird. — Bei Hrn. Schw. steht am Ende der Relation über Locke eine Frage, die schwer ins Gewicht fällt. „Ist nicht etwas unsern Augen entschwunden? Wir erblicken nicht mehr jene schön aufknospende Blüte, worin sich Geist und Gemüt zu entfalten strebte. Hiezu war das klassische Altertum und das Evangelium eröffnet." Könnte Locke diese Stelle lesen: würde er wohl dazu schweigen? Er würde sich durch einen hochgeehrten deutschen Pädagogen hart angegriffen finden; und an einer für ihn gewiß empfindlichen Stelle. Vielleicht aber hat sich die Frage bloß verirrt; stände sie dort, wo von Rousseau die Rede ist: dieser möchte wohl eher Mühe haben, darauf zu antworten. Unsererseits wünschen wir bloß, aufmerksam zu machen auf die Notwendigkeit, in einer Geschichte der Pädagogik auch die feineren Unterschiede genau zu beachten. Und möge hiemit wieder gut gemacht sein, was der Unterzeichnete vor vielen Jahren selbst gegen Locke verfehlt hat!

8. Spener, Fenelon, Francke, Zinzendorf u. a. m., dann Cellarius, Gesner, Heyne, und neuere Philologen, werden so rühmlich erwähnt, daß man von ihnen mehr lesen möchte; von Rousseau aber, wiewohl als Diener eines egoistischen Zeitgeistes dargestellt, war wenigstens genug von eigentlich pädagogischem Inhalte zu sagen. Hiemit sich nicht begnügend, erzählt der Verfasser auch die Hauptzüge von Rousseaus Lebensgeschichte. Wollte er sich hierauf einlassen, so lag es doch wahrlich ganz nahe, an den Hauptpunkt zu erinnern, den man bei der Beurteilung des Mannes nie vergessen darf, nämlich die Verdorbenheit des Zeitalters, in welchem er lebte. Hier muß doch ewas wenigstens von dem schwarzen Hintergrunde der Sitten und Meinungen erwähnt werden, auf dem Rousseau hervorglänzt. Denn sein ganzes Wesen ist nur als Negation, als Stemmen und Sträuben gegen das Schlechte, als Retten aus dem Abgrunde, zu verstehen. Wie aber konnte ihn Hr. Schw. einen „Verächter höherer Bildung" nennen? Anstatt sich zu wundern, daß ein solcher Verächter die neue Heloise habe schreiben können, hätte er doch lieber geradezu die Heloise als das redende Zeugnis des tiefen Gemütes und des plastischen Genius ansehen sollen, welches beides, aber

gehemmt und verstimmt, in ihm wirkte. Aber mit unserm Hrn. Vf. hat es Rousseau durch einen wesentlichen Punkt verdorben, den Hr. Schw. selbst in folgender Zusammenstellung berichtet: „Die Kinder sollen nichts auf Auktorität annehmen. Die Phantasie ist die Quelle alles Unheils. Die äsopische Fabel taugt nichts für Kinder. Und vollends der Religionsunterricht für Kinder ist Unsinn.“ Der eine wesentliche Punkt ist natürlich nicht die äsopische Fabel, sondern der den frühen Kinderjahren versagte Religionsunterricht, nämlich in den Augen unseres Hrn. Vfs. Lieset man hingegen den Emil, so sieht man sogleich die weitläuftige Polemik, womit Rousseau gegen die äsopische Fabel zu Felde zieht, in der Meinung, sie werde von den Kindern durchaus mißdeutet auf eine Weise, welche dem Zwecke des Erziehers zuwiderlaufe. Hätte nun einer dem Eiferer gegen die Fabel das Übertriebene begreiflich machen können, was darin liegt, sich vor Mißdeutungen zu fürchten, die, wenn sie ja vorkommen, eine frühere Verdorbenheit voraussetzen: so würde Rousseau, geheilt von seinem Wahn in Ansehung der Fabel, auch andern Begriffen vom Religionsunterricht zugänglich geworden sein. Was aber den letztern anlangt, so giebt es hoffentlich keinen einzigen deutschen Pädagogen, der die Notwendigkeit desselben auch schon für die frühen Kinderjahre nur im mindesten bezweifelte. Die Frage für uns ist nur: wie viel Rousseaus Emil dadurch an Brauchbarkeit für uns verliere, daß die Vorschriften für den frühen Religionsunterricht darin fehlen; — oder um es anders auszudrücken, ob man die ersten beiden Bände des Emil noch lehrreich finden werde, wenn man sich um den dritten nicht bekümmert? — Und gesetzt, es lege ein anderer auf die ganze pädagogische Darstellung Rousseaus eben nicht viel mehr Wert, als Hr. Schw.: ob der eigentliche Grund davon in dem Mangel solcher Vorschriften liegen müsse, die bekannt genug sind, und die man sehr leicht ergänzend hineindenken kann? — Unstreitig hat Rousseau ebensowohl auf die deutschen Pädagogen als auf die Politiker in vieler Hinsicht sehr nachteilig gewirkt; aber worin? und wie? Das läßt sich nicht auf einen Punkt reduzieren; es liegt hier und da und dort. Von einem Werke nun, wie das vorliegende, worin die Pädagogik selbst gelehrt, und um sie lehren zu können, durch ihre Geschichte erleuchtet werden soll, dürfte man erwarten, es werde so genau als möglich das Campesche Revisionswerk, worin vorzugsweise jene Wirkungen sich zeigen müssen, mit Rousseaus Vorschriften verglichen. Hätte Hr. Schw. sich dies Verdienst erworben: wir hätten ihm dafür gern den ganzen ersten Band seines Werkes geschenkt, von dem wir in der That kaum einen praktischen Nutzen absehen können. Sollte Rec. den Hauptfehler Rousseaus kurz bemerklich machen, so würde er dazu einen Punkt wählen, dessen Hr. Schw. sogar rühmend er-

wähnt, und der an sich auch recht gut ist: „In der Geometrie lasse man die Kinder alles selbst erfinden.“ Wir wollen ihnen die Erfindungen gern gönnen, die sie machen werden; es ist nur schade, daß die meisten nichts erfinden, und daß selbst die Klügsten mit dem Alles, was sie erfinden, so viel wie nichts von der Mathematik wissen, die man lernen muß, weil sie in erstannenswerter Größe schon erfunden ist. Kurz: überall (denn hier ist die Geometrie nur ein Beispiel) erwartet Rousseau, und erwarten die ihm folgenden Pädagogen viel zu viel von den Kindern selbst; und dabei unterscheiden sie viel zu wenig die verschiedenen Naturen der Zöglinge. Das, worauf die Erziehung beruhet, nämlich die Bildsamkeit der Zöglinge, ist nicht genau untersucht worden; es erscheint den Pädagogen bald zu groß, bald zu klein; es ist nicht einmal erfahrungsmäßig nach seinen Gesetzen, Grenzen, Bedingungen, Verschiedenheiten, gehörig beschrieben. Darum ist das Verhältnis zwischen dem Höheren, was dem Zögling gegeben werden muß, und zwischen der Empfänglichkeit, die man in ihm voraussetzen dürfe, im Dunkeln geblieben.

9. Von der Unzufriedenheit, welche Hr. Schw. mit den spätern Pädagogen äußert, nur noch wenige Proben. Basedow ist nach ihm ein Halbgebildeter; sein Streben nach gemeinnütziger Sachkenntnis und nach Weltbürgersinn wird ihm zum Vorwurf angerechnet. Ertrug denn (müssen wir fragen) Basedows Zeit den höheren Staatsbürgersinn? Hr. Schw. bekennt selbst: das Zeitalter habe kaum verstanden, sein Werk historisch zu würdigen. Salzmanns Institut wurde in der Einseitigkeit des Philanthropinismus niedergehalten. Gab es etwa keine andere, gegenüberstehende Einseitigkeit? Campe wirkte durch seinen willkommenen Pedantismus, womit er den Erwerbfleiß über alles setzte. Über alles? Wenn über Poesie, dann auch über Religion? So kennen wir Campe nicht! Pestalozzi war zu sehr der egoistischen Denkart des Zeitalters hingegeben, indem sie den einzelnen Menschen in einer von dem Ganzen losgerissenen Kraft zur Freiheit erheben wollte. Diese Äußerung fürchtet Rec. nicht einmal zu verstehen. Das Ganze besteht aus den Einzelnen, und durch ihre Zusammenwirkung. Der Erzieher ist nicht Staatsmann; seine Wirkung ist desto richtiger, je mehr sie zunächst auf Individuen, mittelbar aber auf das Ganze geht. Pestalozzi endlich hatte, nach dem eigenen Zeugnisse des Hrn. Vfs. (welches der Unterzeichnete aus persönlicher Bekanntschaft mit dem merkwürdigen Manne bestätigen muß,) seine Idee unter dem Einflusse des Christentums zu

8. Geometrie. Rousseau verlangt (Emil II § 257), man soll die Kinder die Beweise finden lassen, sie ihnen aber nicht diktieren.

der umfassendsten Liebe für die gesamte Menschheit gesteigert. Wie paßt dazu der obige Vorwurf? Aber Hr. Schw. macht sich deutlicher. Durch die Elementarmethode wurde das Kind ganz in die Selbstkraft erhoben, um aus sich selbst zu lernen, und alles Dargebotene sich in höchster Freiheit anzueignen. Das trieb die egoistische Erziehungweise auf die Spitze. So war Pestalozzi der Nachfolger des Genfer Pädagogen. Aber da schlug die Sache auch um. — Gab es, fragen wir, nicht andere Gründe des Umschlagens? Rec. hat sich oft genug aufs allerbestimmteste gegen die falschen Lehren von der Freiheit, der Selbstkraft u. s. w. erklärt, aber aus theoretischen Gründen. Wiewohl nun hiemit die theologische Ansicht des Hrn. Vfs. zum Teil zusammentrifft, so dürfte doch nötig sein zu erinnern, daß früher, wo von Spener und Francke die Rede ist, die Geschichte selbst Hrn. Schw. zu folgender Äußerung vermocht hat (S. 440): „Es war nun einmal das Schicksal, dem auch das Beste nicht entgeht, daß die gute Sache der Frömmigkeit durch die einseitige Richtung litt.“ Ist es wohl passend, bei einem ursprünglich rein spekulativen Irrtum, der nur durch strenge metaphysische Untersuchung kann hinweggeschafft werden, vom Zeitgeiste zu reden? Es ist sehr schlimm, wenn irgendwie der Zeitgeist sich in Dinge mischt, von denen er durchaus nichts versteht, in Probleme, die gleich den mathematischen, für alle Zeit genau die nämlichen bleiben. — Pflichtmäßig müssen wir nunmehr den ausgehobenen tadelnden Äußerungen des Vfs. die Bemerkung hinzufügen, daß dieselben eben nur ausgehoben sind, aus einer Menge von Beweisen der willigsten Anerkennung großer Verdienste und trefflicher Ansichten seiner Vorgänger. Eben so ist nun auch der Unterzeichnete von den besten Gesinnungen des Hrn. Vfs. vollkommen überzeugt; allein zugleich davon, daß Einseitigkeit des jetzigen Zeitgeistes dem vorliegenden Werke nicht fremd blieb, und daß Mängel des bisherigen spekulativen Wissens großenteils die Schuld von Fehlern tragen, die von dem Hrn. Vf. aus ganz andern Quellen abgeleitet werden.

10. Im dritten Bande, welchen der Vf. den zweiten nennt, wird das System der Erziehung vorgetragen. Die Anfangsworte: „Erziehung ist die sich entwickelnde Menschheit,“ vollends mit dem Zusatze: „sie ist eine aus sich selbst hervorgehende Entwickelung,“ lassen noch gar keine Verlegenheit besorgen; vielmehr sollte man glauben, nichts werde bequemer sein, als dem Hervorgehen aus sich selbst nur ganz ruhig zuzuschauen. Aber bald trübt sich der Himmel. Den Eltern, die das Kind seiner Jugend froh werden lassen, wird bemerklich gemacht, daß sie wohl etwas Besseres zu thun hätten. Auch diejenigen werden getadelt, welche die Bestimmung eines jungen Menschen aus der Eigenheit seiner Anlagen entnehmen. Schon deshalb

nun möchte es gut gewesen sein, den Anfang zu ändern, und die allzuwohlklingende Rede von der Kraft, die aus dem Kleinsten des Keimes bis ins Unendliche hin sich entfalte, etwas näher zu den sehr mäßigen Erwartungen herabzustimmen, daß aus den meisten Kindern wohl nur gewöhnliche Menschen werden möchten. Vollends schlimm aber wird es weiterhin, wo die drei Systeme wieder hervortreten, auf welche die Geschichte der Pädagogik geführt hat: das pietistische, das humanistische und das philanthropinistische. Denn beim ersten werden wir auf den Satz getrieben: „Heuchelei, und nicht bloß Kopfhängerei, mönchisches, linkisches Wesen, geistlicher Stolz und Verbildung bis zur Karrikatur sind die Folgen eines allzufolgerichtigen Verfahrens in der Denkart, welche aus dem völlig willenlosen Kinde ein Gotteskind zu machen wähnt." Dem zweiten, welches die Vernunft von der Sprache abhängig macht, dient zur Bezeichnung des Punktes, wohin es führe, ein kurzes Gespräch: „Also haltet ihr einen Grammatikalfehler für die größte Sünde? Rem acu tetigisti." Für das schlimmste aber erklärt der Verfasser das philanthropinistische. Diesem legt er den Grundsatz unter: die größte Sünde ist der Unverstand, und das höchste Ziel der Bildung ist die Klugheit. Da nun alle drei Systeme verwerflich befunden worden: so fragen wir natürlich nach einem vierten. Aber der Weg ist schon im voraus gesperrt. Denn „die Beziehung, worin das junge Geschlecht heranwachsen soll, ist entweder die zu Gott, oder zu dem menschlichen Geiste in seiner idealen Erscheinung, oder zum wirklichen Menschenleben." Damit meint Hr. Schw. die drei oben angegebenen Systeme genau zu treffen; eine Genauigkeit, die nun freilich gar sehr dürfte bezweifelt werden. Der Schluß aber, welcher nicht ausbleiben dürfte, würde so lauten: soll es Erziehung geben, so führt sie auf eins von den Systemen a, b, c; nun ist a verwerflich; b desgleichen; und c am allermeisten; folglich soll es keine Erziehung geben. Statt dessen begnügt sich Hr. Schw., jene drei Erziehungsweisen einseitig zu nennen. Es hat nicht geholfen, daß schon zwei höchst gewichtvolle Stimmen ihn auf das Mangelhafte seiner Grundlegung zur systematischen Pädagogik aufmerksam machten. Schleiermacher sagte ihm, er werde öfter in die Ethik zurückgehen, und diese selbst, wenn auch zerstückelt, mit hervorbringen müssen. Niemeyer, in dem gleich anfangs angeführten Aufsatze, bittet ihn, er möge nicht gegen seine eigne frühere Ansicht ungerecht werden. Er aber antwortet ihnen: „Das Wahre ist, daß nur diejenige Erziehung den Namen der sittlichen verdiene, welche die wahrhaft bildende ist." Er klagt über „hohle Phrasen von Freiheit, Recht, Pflicht, Schicklich, Sittlich u. s. w." Was darüber zu sagen wäre, ist anderwärts, und ganz neuerlich wohl deutlich und selbst stark genug gesagt. Hier begnügen wir uns

mit einem Worte von Leibniz, welches weit mehr auf die Philosophen paßt: j'ai trouvé que la plupart des sectes ont raison dans une bonne partie de ce qu'elles avancent, mais non pas tant en ce qu'elles nient. Wir können nur bedauern, daß die vorhandenen Systeme der praktischen Philosophie auf Hrn. Schw. den Eindruck der Unbrauchbarkeit gemacht haben; und müssen für den Augenblick unentschieden lassen, in wiefern auf der einen oder der andern Seite die Schuld gelegen habe. Jedoch giebt es einen Punkt, auf welchen wir des Folgenden wegen genauer eingehen müssen. Schleiermachers obige Erinnerung veranlaßt Hrn. Schw., die Forderung, Pädagogik durch Ethik zu begründen, mit den Worten zurückzuweisen: „da möchte leicht der Fall auch umgekehrt gelten." Nun ist offenbar, daß diese Umkehrung, wenn sie möglich wäre, noch weiter gehen würde. Soll Pädagogik ihre Hilfswissenschaften, anstatt sie vorauszusetzen, vielmehr selbst hervorbringen: so gilt dies nicht bloß von der Ethik, sondern auch von der Psychologie; ja von der letztern sogar vorzugsweise. Denn was die Ethik anlangt, so ist der schwerste und weitläuftigste Teil derselben, nämlich was man gewöhnlich Naturrecht nennt, also Rechts- und Staats-Lehre, gar nicht in der Hand des praktischen Erziehers, aus dem einfachen Grunde, weil er sich mit Unmündigen beschäftigt. Ganz anders verhält sich's mit Psychologie, wenigstens von ihrer empirischen Seite betrachtet. Hier liegt der allergrößte und bedeutendste Teil des Erfahrungskreises gerade nur in der Sphäre dessen, der viele und verschiedene Kinder zu Jünglingen und Männern heranwachsen sieht. Denn um von dem allmählichen Entstehen unserer Vorstellungsarten, samt Gefühlen und Begierden, Rechenschaft zu geben, also um zu einer genetischen Darstellung zu gelangen, muß der Psycholog stets zu den Kindern zurückschauen. Deshalb vorzüglich verlangte der Unterzeichnete schon vor vielen Jahren (in seiner allgemeinen Pädagogik), die einheimischen Begriffe der Pädagogik möge man selbständig kultivieren, und sie zum Mittelpunkte eines Forschungskreises machen. Aber dazu gehört reine Beobachtung, fern von Erschleichungen. Von Keimen, die sich erst künftig entwickeln sollen, erfährt der Erzieher nichts. Das Künftige, was man in die Kinder hineindenkt, ist nicht das Gegenwärtige, was man erfährt. Die Gründe der Wirksamkeit wollen tiefer erforscht sein. Unser Vf. selbst scheint in der Zurückweisung vereinzelter Seelenvermögen (nach seiner Äußerung auf Seite 28) mit dem Unterzeich-

10. Die einheimischen Begriffe der Päd. S. Allg. Päd. Einl. 12. — Polarisierung. Die Aufmerksamkeit, die Herbart in diesem Punkte Schwarz zuschreibt, bezieht sich darauf, daß Herbart seine „Methode der Beziehungen" an der Polarisierung des Magnetismus veranschaulicht hat. S. Metaphysik § 184.

neten einverstanden. Daran ließe sich vieles knüpfen, was sich auf die im zweiten Abschnitt aufgestellten Vorbegriffe bezieht, und wovon hier nicht ohne große Weitläuftigkeit könnte geredet werden. Wozu auch würde es dienen, hier z. B. über die Polarisierung zu sprechen, welche § 20 dem Grundtriebe beilegt? Wir wollen dies gern als eine Aufmerksamkeit betrachten, welche Hr. Schw. der Philosophie, wie sie nun ist oder war, erwiesen hat; er drückt sich überdies behutsam genug aus, indem er sagt: der unbekannte Grundtrieb scheine sich zu zerspalten. Und indem er diese Zerspaltung benutzt, um die Verschiedenheit des Naturells zu bestimmen, wählt er sogleich anstatt des Plus und Minus weit passendere Ausdrücke; er unterscheidet die Aufgeweckten und die Stillen.

11. Wir nähern uns hier demjenigen Teile des Werkes, der vielleicht unter allen am meisten hervorglänzt. Denn unter der Überschrift: Entwickelung, hat der Vf. eine weitläuftige, fast nur anthropologische, Abhandlung den Artikeln Bildung und Erziehung vorangeschickt: worin von der Entstehung des Menschengeschlechts anfangend der Mensch bis zum Alter des Erwachsenen hin beschrieben wird, dergestalt, daß eine bei Pädagogen wohl seltene Gelehrsamkeit in den hieher gehörigen Teilen der Naturwissenschaft, und überdies ein feiner Beobachtungsgeist, verbunden mit dem Streben nach wahrer Psychologie, sich nicht verkennen läßt. Es würde ein vergeblicher Versuch sein, den Leser damit auszugsweise auch nur einigermaßen bekannt zu machen; und bei einem Werke, was in so vielen Händen ist, könnte man eher kritische Bemerkungen als einen Auszug verlangen; allein der Versuchung, über einzelnes weitläuftig zu werden, müssen wir widerstehen. Verlangt man eine Probe des vorherrschenden richtigen Blicks, so mag die Stelle über den Willen (Seite 178) dazu dienen: „Der Wille des Kindes ist ganz dasselbe, was vorher als freier Naturerguß erschien, jetzt nur zum Gefühl der Freithätigkeit entwickelt. In dem Willen eine neue Kraft anzunehmen, welche sich dem Geiste, man weiß nicht wie, zugesellt hätte, wäre doch nichts anderes, als die Annahme eines Wunders, und zwar eines sehr ungöttlichen; und sie (diese Annahme) könnte unmöglich so verbreitet sein, wie sie es wirklich ist, wenn sie nicht mit einer Trägheit in der Nachforschung der Menschennatur, und zugleich mit einer ganz nichtigen Furcht vor einem unseligen Fatalismus zusammenhinge.“ Und Seite 214: „Mit dem verstärkten Selbstgefühle kommt die Vergleichung seiner selbst gegen andre. Rousseau meint, daß das Böse des Kindes von der Zeit anfange, da es sich mit andern vergleiche. Was soll doch das heißen? Eben als ob jetzt das Böse auf einmal, der Himmel weiß wie, und woher, in das Kind hineingeflogen käme, in dem Augenblicke, als es den Fortschritt gewonnen hat, daß es messen kann. Warum

nicht lieber ein Dämon? Die Sache ist vielmehr nur die, daß das Böse als solches jetzt entschiedener in die Augen fällt. Es war früher schon da; der Egoismus nur noch verdeckt. Das edle dreijährige Kind hat die Tugenden der Kindheit entwickelt. Es ist fromm, frohsinnig, folgsam. Das aber ist schon Bildung." Ferner Seite 209: „Wenn das Kind nun sagt: Ich, so meint es sich freilich noch, wie es da steht und geht, Leib und Seele ungetrennt; ja es meint sich noch mehr von seiten des Leibes, weil es sich selbst darin erscheint." — Dagegen findet sich eine auffallende Probe von Ungenauigkeit, — während doch das Hervorheben so wichtiger Punkte wiederum ein richtiges Streben bezeugt, — gleich anfangs, wo der Takt mit der Aufmerksamkeit zwar nicht ohne Grund, aber viel zu allgemein verbunden wird. Seite 134 nämlich heißt es: „Das Taktmäßige ist nichts anderes als die Aufmerksamkeit." Beliebe doch der Vf. in die Lebensbeschreibung des berühmten Chemikers Davy (Zeitgenossen 1831, III. Bd., 2. Heft; S. 8) hineinzuschauen! Davy besaß schon als fünfjähriger Knabe eine so wundervolle Aufmerksamkeit, daß er Bücher las und ihren Inhalt faßte, während er sie nur zu durchblättern schien; aber — es fehlte ihm gänzlich der Sinn für Takt und Musik; so sehr, daß er, in ein Corps Freiwilliger eingetreten, vergebens sich bemühte, Schritt halten zu lernen. Die Abhandlung des Unterzeichneten, de attentionis mensura, zu kennen, darf man ohne Zweifel Hrn. Schw. nicht zumuten; aber trotz der dortigen weitläuftigen Rechnungen ist für das weit schwerere Problem von der Auffassung gleicher Zeitteile noch nichts weiter, als eine entfernte Vorbereitung vorhanden. Wozu es dienen solle, den Einfall von Hemsterhuis — Wallungen des Blutes in der Nähe des Ohrs — anzuführen, ist gar nicht abzusehen. Es kommt nicht darauf an, Empfindungen dessen, was taktmäßig geschieht, nachzuweisen, — denn solcher finden sich genug, — sondern darauf, zu erkennen, was in jedem Augenblicke während der ganzen Zeit, worin wir das Taktmäßige wahrnehmen oder erzeugen, in uns vorgehe; denn die Auffassung des Takts ist dauernd; sie faßt in jedem Augenblick das rhythmisch Wechselnde zusammen, und ist bereit, es fortzusetzen. Allerdings aber sind beide hier berührte Punkte, die Aufmerksamkeit überhaupt, und die rhythmische Auffassung insbesondere, höchst wichtig für den Erzieher, dem daran liegt und daran

11. Sir Humphry Davy, geb. 1778 zu Penzance in Cornwall, gest. 1829 in Genf, war damals der bedeutendste Chemiker. — Eine psychologische Analyse des Zeittaktes giebt Herbart im 21. Briefe „über die Anwendung der Psychologie auf die Pädag." (Hartenstein, S. W. X, S. 421 ff.) — Die Schrift De attentionis mensura causisque primariis ist 1822 erschienen und von Hartenstein im 7. Bde. der sämtl. Werke abgedruckt.

liegen soll, die verschiedenen Naturen der Zöglinge genauer als bisher zu unterscheiden; und dafür hat der Verfasser in seinem ganzen Werke eine Sorgfalt bewiesen, die, wiewohl lange nicht auf die letzten Gründe zurückgehend, doch schon den Dank der Leser in hohem Grade verdient.

12. So sehr wir mit dem Vf. über die äußerste Wichtigkeit der frühesten Erziehung einverstanden sind: so befremdet es uns doch, ihn weit über die Mitte des Bandes hinaus noch mit dem dreijährigen Kinde beschäftigt zu finden. Wahr ist, was er sagt: das dreijährige Kind hat sein Gemüt. Aber sehr unsicher ist die bald folgende Behauptung: sein Charakter ist begründet. Campe, mit dem wir in anderer Hinsicht den Vf. zu versöhnen wünschten, scheint in der Überschätzung der frühesten Erziehung einen nachteiligen, vielleicht ganz unbewußten Einfluß auf ihn gehabt zu haben. Was in der Periode der Revisoren am meisten schadete, das war der Mangel an Einsicht in die Wichtigkeit dessen, was als ein Höheres der Jugend muß gegeben werden. Man erwartete zuviel von innen; man dachte überdies zu wenig an das Individuelle des Innern, was keine Erziehung umschaffen kann. Hr. Schw., der mit Recht weniger auf die gute Natur, und weit mehr auf Erhebung durch den Unterricht rechnet, hätte um so weniger schreiben sollen: „wie das Kind sich findet, so hat es sich; wie es zum erstenmale sein Ich ausspricht, so geht das Ich durch die ganze Lebensbahn hindurch.“ Wirklich? Was hatte denn die obige Aussage zu bedeuten, das Ich meine sich bei dem Kinde noch mehr von seiten des Leibes, weil es sich selbst darin erscheine? — Und zu welchem Zweck sind S. 209 die Untersuchungen des Unterzeichneten gerade in diesem Punkte, als nicht widersprechend der vorliegenden Erziehungslehre, angeführt worden, wenn die allmähliche Veränderung des Ich, welches späterhin sich von der Vorstellung des Leibes, und dessen, was daran hängt, ablöst, unberücksichtigt bleiben sollte? In dem dreijährigen Kinde ist das Ich zwar angefangen, aber keineswegs vollendet; und es ist überhaupt ein durchgreifender Grundfehler moderner Zeitphilosophie, sich das Ich als einen festen Mittelpunkt, als ein schlechthin selbständiges, abgeschlossenes Fertiges, das nicht weiter berichtigt werden könnte und müßte und sollte, — zu denken. Hätte doch Hr. Schw. diesen Irrtum des Idealismus dort gelassen, wo er die himmelstürmende Naturphilosophie vom Weltorganismus gelassen hat, fern von der Pädagogik! Sehr wahr sagt der Verfasser selbst S. 63: „Manchmal wird ein Kind für dumm gehalten, welches doch vorzüglichen Verstand entwickelt; so wird aus denen, die frühe schon sehr bestimmt sind, oft nicht soviel, als aus denen, die länger unbestimmt bleiben.“ Das ist eben sowohl der pädagogischen Erfahrung als der spekulativen Psychologie gemäß; daher darf man nicht einmal wünschen,

daß die Ichheit sich in dem Kinde schon frühzeitig bestimme; und der Vf., als ein erfahrener praktischer Erzieher, wird sich unmöglich der Täuschung hingeben können, als wäre bei dem dreijährigen Kinde die Gemütsart entschieden, — eine stolze Täuschung für die Mutter, die so schnell glauben könnte, das Wesentliche geleistet zu haben; eine trostlose Täuschung für den Erzieher der späteren Jugendjahre, wenn er nun glaubte, schon zu spät zu kommen. Kein Teil der Erziehung, den Jahren nach gerechnet, ist wichtiger als der andere. Eine Pädagogik, die wie der Kalender nach den Monaten, so nach den Altersstufen fortschreiten will, muß wenigstens gleichmäßig über das gesamte Jugendleben sich verbreiten; eigentlich aber ist es überhaupt sehr mißlich, so chronologisch fortzugehen: denn bei dem Frühesten muß man schon das Späteste, beim Spätesten noch das Früheste im Auge haben. Das große Übergewicht, welches bei unserm Verfasser die ersten Kinderjahre bekommen haben, zeigt sich sogar in der Hauptsache, nämlich der sittlichen Bildung, an dem ganz unbedingten Verwerfen des Räsonnierens mit Kindern. Die Stimmen aller eigentlichen Pädagogen werden hier aufgerufen; sie sollen sich sämtlich dagegen erklärt haben. Diese Stimmen sind uns keineswegs unbekannt; die Erfahrung, welche noch lauter dagegen warnt, — nämlich wenn es am unrechten Orte geschieht, würden wir selbst geltend machen, wenn es keiner vor uns gethan hätte; aber alles dessen ungeachtet durfte nicht vergessen bleiben, daß die späteren Knaben- und Jünglingsjahre das Räsonnieren eben so bestimmt nötig haben, als die früheren Kinderjahre es nicht vertragen. Die Stufenfolge dessen, was die Charakterbildung erfordert, die verschiedenen Teile dessen, was sie successiv bedarf, finden wir selbst bei der ausführlichen Betrachtung über Unarten und deren Heilung nicht gehörig entwickelt. Wenn praktische Erzieher das vorliegende Werk als ihren Ratgeber gebrauchen wollen, — ein Werk, dessen Wichtigkeit wir vollkommen anerkennen, — wenn diese praktischen Erzieher nun Kinder vorfinden, denen bis zum Alter von drei, von sechs, von neun, von zwölf Jahren diejenige Behandlung, welche der Vf. vorschrieb, unglücklicherweise nicht zu teil geworden ist, was sollen sie thun? Wo ist nun Rat und Hilfe für die große Verlegenheit, worin sie sich in unzähligen Fällen befinden werden? Sollen sie der Meinung preisgegeben werden, alles sei verloren? Sollen sie (um nur das schon Erwähnte als einzelnes Beispiel statt vieler anderer Punkte anzuführen) nicht räsonnieren mit älteren Knaben, die oftmals selbst sehr viel und sehr falsch räsonnieren? Die bloße Negation

12. Chronologisch fortgehen. Darüber s. Umr. pädag. Vorl. § 7. — Räsonnieren. S. Umr. pädag. Vorl. § 164; Locke, Gedanken über Erz. § 81; Rousseau, Emil II § 51. — Moralische Heilkunde. Von einer solchen spricht Niemeyer, Grundſ. § 120.

wenigstens wird dem positiven Übel sicher nicht abhelfen. Was nützen die schönsten Beschreibungen einer regelrechten Erziehung von früh auf, in dem gewöhnlichen Leben, wo die Normalerziehung die größte Seltenheit ist? Hätte doch wenigstens der Vf. diejenige Rückkehr in das reinere, mehr kindliche Wesen beschrieben, welche man da bemerkt, wo auf schlechtere Erziehung eine bessere folgt, — gleichsam einen verspäteten Frühling, der in manchen Fällen das Versäumte nachholen hilft, wenn auch der Schaden nie ganz ersetzt wird. Hätte er von der so notwendigen Beugung einer schon verwilderten Natur unter männliche Auktorität, von ihrer Erweichung durch milde Behandlung gesprochen; und die Phänomene bezeichnet, welche man dabei beobachtet! Das wäre doch mindestens eben so wichtig gewesen, als jene ausführliche Anthropologie für das unmündige Kind. Moralische Heilkunde ist zwar der schwächste Teil der Pädagogik, aber für den täglichen Gebrauch der notwendigste, und von seiten dessen, welcher in ihren schwerern Fällen guten Rat zu erteilen weiß, der verdienstlichste. Ist aber hier guter Rat teuer (und er ist es nur zu gewiß), so lag es doch nahe, sich in den Fall einer Witwe hineinzudenken, die ihren Sohn bis znm achten, neunten, zehnten Jahre sorgfältig gehütet, und nach ihrer Art erzogen hat, jetzt aber fragt, wie nun weiter? Sollte wohl Hr. Schw. sich begnügen zu antworten: in die Schule! und in die Kirche —? Giebt es weiter nichts zu bedenken? Bedarf die Einwirkung von Schule und Kirche keiner Beobachtung, keiner Berichtigung? Und manche Väter zeigen sich fast eben so ratlos als eine solche Witwe.

13. Doch wenn wir an einem ausgezeichneten, geist- und gemütvollen Werke etwas vermissen: so kann der Verfasser uns erwidern, man solle es nur länger auf sich wirken lassen, sich recht hinein lesen, es wiederholt und auf verschiedene Anlässe von neuem benutzen, (welches allerdings mehr sagen will, als es recensieren,) so werde sich gar vieles, was nicht mit ausdrücklichen Worten darin steht, dennoch darin finden; da jedes bedeutende Werk immer nur die Probe eines weit größeren Gedankenreichtums sein könne. Eine solche Antwort in Ansehung des dritten Bandes vorauszusetzen, wird uns eben nicht schwer; nur würden wir etwas mehr Mühe haben, sie auch auf den letzten Teil auszudehnen, welcher die Unterrichtskunst auf etwa 300 S. in einem zwar nicht lästig breiten, doch auch gewiß nicht kompendiarischen Stile dergestalt behandelt, daß Grundsätze der Lehrkunst (betreffend den Zögling, den Gegenstand, und das Lehrgeschäft,) in einer gewissen Allgemeinheit vorangehen, die sich selten über das Bekannte und leicht Zugestandene erhebt, dann die eigentliche Didaktik in Ansehung bestimmter Gegenstände vorgetragen wird, und endlich noch zu allgemeinen Reflexionen über die Einheit der Erziehung und des Unterrichts Raum übrig bleibt. Bedenkt man nun, wie mannigfaltige Fragen und Zweifel

die heutige große Vielartigkeit und Vielförmigkeit des Unterrichts, nach den verschiedenen Forderungen und Bedürfnissen des Zeitalters aufgeregt hat; so wird man es kaum passend finden, wenn nun wieder der mittlere Teil, den man wohl als den Hauptteil der Abhandlung ansehen muß, sich anfangs lange mit den einzelnen Sinnen aufhält, mithin uns wieder in die frühe Kindheit zurückführt, wovon späterhin die natürliche Folge ist, daß die Lehrmethode für die klassischen Sprachen auf ein paar Blättern abgehandelt wird. Und dabei, als ob es darauf ankäme, uns in Streitfragen zu verwickeln, werden wir zum Ersatz des Mangelnden auf Niethammer und Thiersch verwiesen; zwei sehr achtungswerte Schriftsteller, die jedoch teils durch Rücksicht auf das Eigne ihrer Umgebung bestimmt zu sein scheinen, teils gar zu oft unwillkürlich an das: audiatur et altera pars! erinnern.

14. Anstatt nun in Ansehung des letzten Teils uns in allerlei Zweifel zu vertiefen, betrachten wir lieber noch einmal das Werk im ganzen. Sichtbar ist, daß es nicht auf einmal, sondern zu sehr verschiedenen Zeiten geschrieben, und von neuem bearbeitet wurde. Den Vf. zog anfangs die Philosophie an; später stieß sie ihn ab. Beide Bewegungen, (die uns nicht befremden, und die er mit vielen gemein hat,) entfernten ihn, wenn schon auf verschiedene Weise, von dem pädagogischen Gedankenkreis seiner Vorgänger. So entstand zwischen ihm und Niemeyer (der mehr den Erziehungs-Revisoren angehört) eine merkliche Distanz, über welche er natürlich vermieden hat, uns Rechenschaft zu geben. Was wird nun weiter geschehen? Hr. geh. K.-R. Schw. bezeichnet das Evangelium als den einzig festen Punkt für die Pädagogik. Sollte er nicht daran gedacht haben, daß die theologischen Streitigkeiten, deren Feuer noch weit mehr in der Tiefe brennt als das der philosophischen, einen ihm unwillkommenen Einfluß erlangen könnten? Er selbst warnt vor allzustrenger Konsequenz; aber wie leicht können andre ihm, dem Freunde des Humanismus, seinen Mangel an Konsequenz vorrücken! Wie oft schon hat das Heidnische der klassischen Alten Bedenken erregt; wie leicht ist es, diesem Bedenken durch Hervorhebung mancher Einzelheiten Gewicht zu geben; wie schwer, durch die Wirkungen des gewöhnlichen philologischen Studiums den einmal dagegen Eingenommenen eine schlagende Antwort zu geben! —

---

13. Niethammers „Streit des Philanthropismus und Humanismus“ (1808) hat Herbart als eine flache und der Sache nur schädliche Arbeit oft angegriffen. Niethammer hat sich Herbarts Wort vom „erziehenden Unterricht“ angeeignet. Es war für Herbart empfindlich, daß Schwarz S. 506 des 2. Teils des historischen Bandes seiner Erziehungslehre sagen konnte, Niethammer habe „diesen Begriff zuerst zu einem deutlicheren Bewußtsein gebracht“. — Über Thiersch s. Biogr. S. 66. Herbart denkt an Thierschs Werk „Über gelehrte Schulen mit besonderer Rücksicht auf Bayern“ (1826—1831).

Von den meisten Pädagogen aber werden ohne Zweifel beide Werke von Niemeyer und von Schwarz zugleich benutzt. Die Wirkung würde gewinnen, wenn beide sichtbarer zusammenstimmten. Und gar leicht, unseres Erachtens, hätte dafür gesorgt werden können, wenn Hr. Schw. von dem Vorurteil, die Grundbegriffe vom Sittlichen seien hohle Begriffe, frei geblieben wäre. Hätte er den wahren Inhalt dieser Begriffe erkannt; er würde den Geist der christlichen Sittenlehre wohl nicht darin vermißt, oder wenigstens demselben nicht fremd geglaubt haben. Alsdann möchte er auch gegen die Erziehungs-Revisoren mehr Gerechtigkeit geübt haben, in deren freundlichen Bund nicht bloß Trapp und Villaume, sondern auch Gedike, Ehlers, Resewitz aufgenommen waren. Und wie oft hat gerade auch Campe gegen die Frivolität seiner Zeit geeifert; und wie viel Ursache haben wir, es in Rechnung zu bringen, daß niemals einer von den Fehlern, die er selbst dem Zeitalter vorrückt, ganz frei zu bleiben pflegt! Wie viel Tadel wird von der Nachwelt das junge neunzehnte Jahrhundert erfahren, was sich so gern recht selbstgefällig dem achtzehnten entgegenstellt! Wäre Pädagogik ein philosophisches System: alsdann würde der Unterzeichnete auf strenge Losreißung von frühern Irrtümern dringen; aber sie ist eine praktische Wissenschaft, welcher es wichtig ist, daß man die Kontinuität ihrer Fortbildung stets anerkenne, damit kein unnötiges Mißtrauen ihr entgegenwirke. Allein für die Pädagogik giebt es eine andere Kontinuität, die ihr noch wichtiger ist, als jene historische; nämlich die psychologische. Um sich diese zu sichern, hat Hr. Schw. gleich anfangs die gesonderten Seelenkräfte ins Gebiet der Abstraktionen verwiesen; „nur die gewöhnliche Täuschung (sagt er mit Recht,) nimmt die Abteilungen der Gemütsvermögen als wirklich im Wesen des Geistes vorhanden an, indem sie das Denken über dieses Wesen mit demselben selbst verwechselt.“ Mit dieser Erklärung, (die schon mancher leichtsinnig ausgesprochen hat, als ob die bloße Negation eine wirkliche Leistung wäre,) übernahm Hr. Schw. die Verpflichtung, das Mannigfaltige im menschlichen Geiste als ein Zusammenhängendes, und von der Erziehung vielfach Abhängendes, durch sie Bewegliches, darzustellen. Ob er das Gewicht dieser Verpflichtung ganz empfunden habe, lassen wir dahingestellt; allein mit Vergnügen bezeugen wir, daß er dieselbe weniger verletzt, ja in Erfüllung derselben es merklich weiter gebracht hat, als man es sonst gewohnt ist, und als bei seinen doch immer unzulänglichen Hilfsmitteln zu vermuten war. Nur duch eine besonders auf diesen Punkt gerichtete Sorgfalt, verbunden mit langer Erfahrung, genauer Beob-

14. Hohle Begriffe. Darüber vgl. man das in Abs. 15 aus der christlichen Ethik von Schwarz Angegebene.

achtung, ausgebreiteter Belesenheit, vielfach erneuerter Forschung, kann er es erreicht haben, bei zahllosen Ungenauigkeiten im einzelnen, doch ein im ganzen so ähnliches Bild des menschlichen Geistes hervorzubringen, dessen Gesamteindruck dem praktischen Erzieher wesentliche Erleichterung in seinem schwierigen Geschäfte gewähren kann. Wir erinnern hier an die gleich anfangs erwähnten zwei Seiten der Pädagogik; die ethische und die psychologische. Von der ethischen Seite betrachtet, möchte wohl in manchen Punkten Niemeyer vor Schwarz einen Vorzug in Hinsicht der Form und der deutlichen Aussage behalten; — der gute Geiste ist beiden gemein, und es wird wohl niemandem einfallen, hierin zwischen den beiden ehrwürdigen und hochverdienten Männern einen Unterschied aufweisen zu wollen. Indessen ist die Form in so fern wichtig, als sie demjenigen, der Rat sucht, es erleichtert, eine Antwort auf seine Frage zu finden; und da möchte Niemeyer, besonders auch wegen der Gleichförmigkeit in der Ausarbeitung aller Teile seines Werkes, wohl seltener in den Fall kommen, den Anfragenden ohne Bescheid zu entlassen; wiewohl nicht unbemerkt zu lassen ist, daß Niemeyers Erfahrungskreis einer Zeit angehört, die uns allmählich fremder zu werden beginnt, je weiter wir uns von ihr entfernen. Hr. Schw. verlangt mehr, daß sein Leser sich erst gewöhne, mit ihm zu denken, und von seinem Standpunkte den menschlichen Geist zu betrachten. Und von der psychologischen Seite möchte wohl unleugbar der Vorzug anzuerkennen sein, den sich Hr. Schw. erworben hat. Aber der Wahn, als ob wir nun schon durch die beiden trefflichen Männer eine zulängliche Pädagogik besäßen, muß noch weit und lange entfernt bleiben. Wer praktischer Erzieher ist, kann in diesen Wahn gar nicht geraten; unser Wissen läßt uns zu oft im Stich, als daß wir über seine Unvollständigkeit uns täuschen könnten; höchstens können wir mit den Ärzten, denen es nicht besser geht, uns trösten. Auch teilte bekanntlich Jean Paul Richter seine Levana nicht in Abschnitte, sondern in Bruchstücke, damit durch das ganze Buch eine Erinnerung an das Mangelhafte hindurchlaufen möge. Und eine so lange fortgesetzte Bescheidenheit wird niemand für erkünstelt halten; sie war notwendig, und ging aus der Sache hervor. Gleichwohl hat eben diese Sammlung von Bruchstücken ein ganz vorzügliches Ansehen bei den Pädagogen gewonnen: welches nicht möglich gewesen wäre, wenn sie schon etwas Vollständiges und Zulängliches gehabt hätten. Wir müssen also auch hier willig sein zu dem Bekenntnisse: unser Wissen ist Stückwerk. Allein Bekenntnisse dürfen nicht leichtsinnig abgelegt werden, wie wenn es nun damit gut und genug wäre. Das verbietet uns gerade die Pädagogik mit dem größten Nachdruck; denn die Erziehung geschieht fortdauernd und muß geschehen; wir können und dürfen in ihr nicht ruhen. Und die Er-

ziehung ist ein großes Ganze, an welchem kein Teil fehlen darf. Frühere Mängel müssen bei ihr nach Möglichkeit ersetzt, gute Erfolge müssen aufrecht erhalten werden; dazu gehört eine mannigfaltige Geschicklichkeit, um die verschiedenen Alter, die verschiedenen Individuen richtig zu behandeln. Oft genug tritt es hervor, daß einer das Kind richtig erzog, in den heranwachsenden Knaben sich aber nicht zu finden weiß und ihn falsch behandelt. Oft taugt ein anderer, Jünglinge zu fördern, der den kleinen Knaben nicht zu berühren versteht, und ihn abstößt, anstatt ihn lenken zu können. Oft arbeitet eine Reihe von Lehrern sich müde, um aus einem Individuum etwas zu machen, was nicht daraus werden kann. Ein andermal ist ein Knabe ganz unlenksam, bis der rechte Mann ihn beim ersten Griff faßt. Nicht selten belohnt sich die geduldig verlängerte Sorgfalt allmählich, wo längst die Zuschauer alle Hoffnung aufgaben. Manchmal scheint auf einmal die Frucht einer langen Mühe verschwunden; und später wirken dennoch die empfangenen bessern Eindrücke nach; der Gefallene steht auf, und geht seinen Weg wie ein anderer. Umgekehrt wandert manch Individuum immerfort auf der vorgezeichneten Bahn, und gelangt doch nur bis zu einer unerfreulichen Mittelmäßigkeit. Hr. Schw. selbst spricht von Erfahrungen, welche das Kreuz der Erziehungslehrer sind, (S. 27 des 3. Bandes) indem auf der einen Seite aus Kindern, die „vor den Gästen das Fleisch vom Tische nahmen, und unter dem Tisch verzehrten“, doch gute Menschen wurden; auf der andern Seite „Kinder mißraten, welche man nach dem durchdachtesten Plane behandelte.“ Hier vereinigen sich Zeugnisse von Schwarz und Niemeyer, wir könnten ähnliche aus eigner Erfahrung hinzusetzen. Läge nicht in solchen Anomalien die dringendste Aufforderung, den menschlichen Geist genauer zu studieren, wie hätte der Unterzeichnete dazu kommen sollen, sich über Psychologie gegen alle Vorurteile des Zeitalters in Streit zu setzen? Es wahr ja vorauszusehen, daß manche mit größter Dreistigkeit streiten würden, ohne nur die nötigsten Vorkenntnisse dazu mitzubringen. Es stand zu erwarten, daß selbst die Besten und Behutsamsten sich doch nicht des Einflusses erwehren würden, welchen die einmal gewohnte Reminiscenz an das Fichtesche Ich da ausübt, wo alles darauf ankommt, sich ihr auf das bestimmteste entgegenzusetzen. Hat das Treiben und Thun, das Reflektieren und Wollen jenes idealistischen Ich den praktischen Pädagogen auch nur das Geringste geholfen? Hat es die Erfahrungen begreiflich gemacht, die sich ihnen täglich aufdringen? — Wo nicht: so mögen wenigstens die Pädagogen sich hüten, jene Reminiscenz da einzumengen, wo auf der einen Seite von der Substanz der Seele, auf der andern von Vorstellungsreihen und Vorstellungsmassen die Rede ist, die einander in der einen Seele

unmittelbar gegenwärtig sind, und die mit allen ihren mannigfaltigen Bewegungen nur dahin streben, alle zusammen in einen einzigen ungeteilten Zustand der Seele überzugehen; wozu sie jedoch aus einem zwiefachen Grunde nicht gelangen können, teils nämlich wegen ihrer gegenseitigen Hemmungen, teils wegen der ihnen fremdartigen Hemmung von seiten des Leibes. Denn auf diese letztere ist im voraus gerechnet; dergestalt, daß sich die Einwürfe der Physiologen nur in Bestätigungen verwandeln können. Ein einziges Beispiel mag hier Platz finden: es ist von Abercrombie. Ein Wundarzt fällt vom Pferde, er behält Besinnung genug, um die ihm nötige Behandlung anzuordnen; aber er weiß nichts mehr von Frau und Kindern; hieran besinnt er sich erst am dritten Tage nach wiederholtem Aderlaß. Kein Wunder! dem Arzte vergegenwärtigen sich beim eignen Unfalle zuerst die medizinischen Gedanken; ihnen folgsam, nimmt das Gehirn den entsprechenden Zustand an; ebenso folgsam würde ein gesundes Gehirn bei der Erinnerung an Frau und Kinder sich dem dazu gehörigen Affekte anbequemt haben; aber das kranke versagt die Veränderung, den Übergang; mithin muß die hiedurch bedingte Vorstellungsmasse gehemmt bleiben, so lange bis der Aderlaß den Druck des Blutes hinweggenommen, und dem Gehirn seine Beweglichkeit zurückgegeben hat. Nicht weit hievon sind die bekannten Historien von den Wahnsinnigen. Zwar bei diesen wechseln meistens die Vorstellungsmassen ihren Platz im Bewußtsein; aber die fixe Idee führt, so oft sie eintritt, ihren Affekt mit sich, und der hiemit verbundene Zustand des Gehirns ist in soweit starr geworden, daß er nicht in den entgegengesetzten übergehen kann, welchen die Widerlegung des Irrtums durch Veränderung in der Konstruktion der nämlichen Vorstellungsmasse herbeiführen müßte. Die Folge liegt am Tage: auch die leichteste Widerlegung kann von den Wahnsinnigen nicht verstanden werden. Leider sind solche Dinge hier nicht fremd; der praktische Erzieher hat nicht nötig, dergleichen von den Physiologen zu lernen. Er sieht täglich das partielle Wirken der viel zu sehr vereinzelten Vorstellungsmassen auch in den gesundesten seiner Zöglinge. Geschmack an Kunst und Wissenschaft bleibt aus, weil die gewünschte, erwartete Durchdringung der Vorstellungen bald in diesem, bald in jenem Punkte nicht so erfolgt, wie sie soll, und wie sie den recht guten Köpfen natürlich ist; die besten Vorsätze bleiben unwirksam in dem Leichtsinnigen, welchem das fehlt, was Hr. Schw. uns erlaubt Gedächtnis des Willens zu nennen. Und sehr richtig lehrt Hr. Schw.

Thomas Abercromby, geb. 1656 in Schottland, Arzt Jakobs II., starb 1726. Herbart denkt an sein Buch über den menschlichen Geist. Vgl. die Anm. zu Abs. 34 in dem unter XI abgedruckten Aufsatze.

Gedächtnis des Willens. S. Allg. Pädag. III, 1, 10.

(Seite 51), man solle das Kind, was sich schon in einem gereizten Zustande befinde, nicht zugleich in einen andern gereizten setzen. So bricht stellenweise dem praktischen Erzieher das Licht durch die Wolken, einzelne Punkte der wahren Psychologie erhellend; deren Elemente von unbefangenen Köpfen bald weit weniger schwer, als jetzt, würden befunden werden, wenn sie die gehörige mathematische Vorübung mitbrächten, ohne welche in diesem Felde nun einmal kein sicheres Lehren und Lernen möglich ist. Da man jedoch hierauf gerade bei denen, die sich in pädagogischer Absicht an Psychologie wenden, heutigestages am wenigsten zählen darf: so ist es um desto mehr erwünscht und erfreulich, daß in unserm vorliegenden Werke solche Darstellungen enthalten sind, die, wenn nicht streng für psychologisch, dann doch für anthropologisch richtig können genommen werden. Denn bei dem, was wir hier von Keimen, Trieben u. s. w. lesen (den Resten einer sogenannten dynamischen Philosophie), kann es dem praktischen Erzieher ziemlich gleichgültig sein, ob dergleichen ursprünglich in der Seele, oder vielmehr der Wahrheit gemäß im Leibe ihren Sitz haben; welches letztere uns die Physiologen sehr gern einräumen werden, aber schwerlich ohne ein Mißverständnis daran zu heften. Genug, der praktische Erzieher sieht den wirklichen und ganzen Menschen ungefähr also von innen getrieben, aber auch von außen beweglich, wie unser Verfasser ihn beschreibt. Nur müssen wir warnen, beim Gebrauche des vorliegenden Werkes nicht Einzelnes herauszuheben, um es mit strenger Konsequenz, gegen die Absicht, zu weit zu verfolgen. Hr. geh. K.-R. Schw. hat alle die mannigfaltigen Studien, die nach und nach auf ihn Einfluß hatten, dergestalt verknüpft, und durch einander beschränkt und gemäßigt, daß sie gleich einer wohl zusammengesetzten Arznei gerade in dieser Verbindung ihre rechte Wirkung thun. Einseitigkeit ist derjenige Fehler, gegen welchen er selbst durchgehends am meisten warnt; und diese Warnung muß sein Leser im Auge behalten.

15. Im Augenblicke, da diese Recension sollte geschlossen werden, nahm der Unterzeichnete noch die christliche Ethik des Verfassers zur Hand, mit der Hoffnung, einen Punkt in dem Vorstehenden mit Überzeugung abändern zu können. Zum Zeichen hievon sollen wenige Worte daraus hergesetzt werden. „Kant hat seinen kategorischen Imperativ in mehreren Formeln abgefaßt, um in die an sich leere Form eine Füllung zu bringen“ (S. 127). Natürlich sucht man nun nach der Füllung. Und Seite 165 lesen wir: „In dem Gewissen offenbart sich Gott jedem Menschen. Insofern ist es untrüglich. Aber

15. Ethik. 1821 erschien „Handbuch der evangelischen christlichen Ethik“, umgearbeitet 1830 und 1836 (mit geändertem Titel).

es ist in sofern nur erst die Form. Der Inhalt seiner Aussprüche beruht auf dem Vernehmen und Nachdenken der Menschen. Da nun ein jeder nach seiner Individualität die Stimme der ewigen Wahrheit aufnimmt, so ist in sofern das Gewissen trüglich." Hiemit war die erwähnte Hoffnung verscheucht. Hätte der Vf. das Vernehmen von dem Nachdenken wenigstens sorgfältig getrennt, so ließe sich noch eine entfernte Möglichkeit denken, ihm von der moralischen Seite näher zu kommen. Statt dessen findet sich Seite 171 die Behauptung, der Mensch lerne zuerst sein Gewissen kennen, wenn er etwas Böses begangen hat. Das sei genug. Die Erziehungslehre des Hrn. Schw. ist darum nicht weniger schätzbar, wenn man auch über systematische Formen und Begründungen anders denkt als er; und die Sittenlehre wird durch ihn nicht trüglich werden, wenn es auch scheint, als hielte er das Gewissen für einen Gerichtshof ohne Gesetzbuch. Die Grundzüge der wahren Ethik könnten wir ihm leicht in seiner eignen Erziehungslehre, so weit sie hineingehören, wirklich nachweisen, wenn der Raum es erlaubte.

XIII.

Aphorismen zur Pädagogik.

Aphorismen zur Pädagogik.

1. So gewiß die Philosophie von der Bestimmung und von der Natur des Menschen zu reden hat: eben so gewiß steht es fest, daß die Pädagogik eine philosophische Wissenschaft sein will und sein muß. Sie soll es sein, weil der Mensch zur Tugend, im ganzen und reichen Sinne des Worts, soll erzogen werden; sie muß es sein, weil, ohne die Natur des Menschen zu kennen, man über die Möglichkeit seiner Bildung und Verbildung völlig im Dunkeln bleibt. Letzteres macht sich besonders in unserem so schwankenden Zeitalter sichtbar, wo die Erfahrungen der frühern Zeit von Umständen abhingen, die sich mehr und mehr verändern; so daß eine frühere Erfahrungsweisheit, sofern sie aus Beobachtungen der Menschen, wie sie waren, abgezogen wurde, bald sehr ungenügend werden kann. Wer daran nicht glaubt, schlage das Campesche Revisionswerk auf und frage sich, ob das Werk wohl heute noch so würde geschrieben werden?

2. Aber zum Unglück geht die Gedankenlosigkeit mancher philosophischen Systeme so weit, daß sie an eine genaue Verbindung der praktischen Philosophie, welche das Sollen bestimmt, und der Psychologie, welche die geistige Natur des Menschen untersucht, nicht einmal denken; obgleich hiervon nicht bloß die Pädagogik im weitesten Sinne, (worin sie das Ganze der Menschenbildung umfaßt,) sondern auch die Politik abhängt. Kant hat zwischen die praktische Philosophie und

---

Diese Aphorismen, welche Hartenstein zuerst in den Kleineren Schriften (III, S. 362 ff.), dann im 11. Bande der Gesamtwerke (S. 419—506) mitgeteilt hat, rühren z. T. aus Aufzeichnungen her, welche in die erste Zeit zurückreichen, da Herbart sich mit pädagogischen Dingen beschäftigte, und sind als erste Entwürfe zu einzelnen Teilen der Allgemeinen Pädagogik anzusehen; z. T. sind sie aus Erfahrungen und Beobachtungen der Königsberger Jahre entstanden. Endlich hat Hartenstein aus einer Nachschrift von Herbarts Vorlesungen über Pädagogik in Göttingen einzelne Sätze hier eingereiht. — Der obige Text folgt dem Abdruck der Gesamtwerke und behält auch die dort getroffene Anordnung der Aphorismen bei. Unter dem Rande haben wir in Anlehnung an Hartenstein zusammenfassende Inhaltsangaben aufgestellt. An den einschlägigen Stellen der pädagogischen Hauptwerke Herbarts ist auf die Aphorismen jeweils verwiesen. Die frühesten derselben hat Hartenstein nach dem Fundort mit Ä. H. d. i. „Älteste Hefte“ bezeichnet.

1. — 6: Pädagogik und Wissenschaft.

2. Kant — Fichte. S. Bemerk. zur Allg. Pädag. III, 1 und den unter XI in diesem Bande abgedruckten Aufsatz.

die Psychologie den Riegel der transcendentalen Freiheit geschoben; und so schwach sind manche, die für Denker gelten wollen, daß sie noch heute meinen, dieser papierne Ringel sei von hartem Metall; trotz allem, was schon von der Veranlassung des Kantischen Irrtums (durch die Mängel in den ersten Grundbegriffen der praktischen Philosophie), von der Vorsicht oder vielmehr Ängstlichkeit, womit Kant den hier begangenen Fehler zu bedecken sucht, von der gänzlichen Unmöglichkeit, damit die praktischen Interessen zu vereinigen, ist gesagt worden, ja trotz allem, was Kant selbst über die mannigfaltigen Unbegreiflichkeiten offen bekennt, in die er sich verwickelt hatte. Auch der Umstand hat nicht gewarnt, daß Fichte aus jener Freiheitslehre den Satz machte: „das Prinzip der Sittlichkeit ist der notwendige Gedanke der Intelligenz, daß sie ihre Freiheit nach dem Begriff der Selbständigkeit, schlechthin ohne Ausnahme, bestimmen solle;“ ein Prinzip, worin von den wahren praktischen Ideen auch nicht eine einzige zu spüren ist, welchem Prinzip vielmehr schon die bekanntesten Religionswahrheiten widersprechen, indem sie gar nicht erlauben, daß der Mensch auf seine Selbständigkeit einen besondern Wert lege, sondern zu allererst fordern, er solle mitten in der Erhebung zu den Ideen dennoch das Gefühl seiner Abhängigkeit in sich stets wach erhalten.

3. Unter solchen Zeitumständen nun ist freilich zu bezweifeln, ob eine philosophische Behandlung der Pädagogik die gebührende Benutzung erlangen werde. Denn möglich ist, daß eine Periode des entschiedenen, alle Philosophie aufgebenden Skepticismus bevorsteht. Wenigstens kann aus der absoluten Roheit, womit neuerlich in einigen Schulen alle Teile der Philosophie durcheinander geworfen sind, nichts anderes folgen. Diese Roheit zeigt sich schon in der rohesten Polemik, und noch mehr in der verderblichen Geringschätzung der Logik, nämlich der wahren, durch zwei Jahrtausende bewährten, aristotelischen Logik, die man, um ihren Wert zu erkennen, in der That nicht bloß gelernt, sondern gebraucht und geübt haben muß, ohne von ihr dasjenige zu fordern, was von der besondern Natur jeder Wissenschaft abhängt.

4. Allein der Zweifel, ob eine sittlich notwendige Arbeit etwas fruchten werde, darf die Arbeit selbst nie stören. Die Pädagogik soll philosophisch behandelt werden: das genügt. Auch ist gewiß, daß aus der Pädagogik, wenn sie richtig, d. h. so, wie die eigentümliche Beschaffenheit des Erziehungsgeschäftes es erfordert — behandelt wird, selbst eine verdorbene Philosophie allmählich zur Wiederherstellung kann gebraucht werden. Das Erziehungsgeschäft zwingt den denkenden Kopf, sich um praktische Philosophie und Psychologie zu bekümmern; und mit verworrenen Begriffen ist da nicht durchzukommen.

5. Jede wissenschaftliche Beschäftigung soll eigentlich mit einer Berichtigung unserer Stimmung anfangen. Keine Art von Wissenschaft erfordert so jede Art von Sammlung wie die Pädagogik. Schon für die Wissenschaft (im Gegensatz der Kunst) gehört die Vereinigung einer zwiefachen Art von Besonnenheit, die gewöhnlich in ganz verschiedenen Anlagen verteilt ist, die theoretische und die praktische. Getrieben durch Gebote der Vernunft soll man ruhig genug bleiben, um die Möglichkeit der Ausführung zu beurteilen. Wissen und Wollen vereinigen sich hier. Und jede Art des Wissens, das psychologische obenan, aber auch die Kenntnis der Gegenstände muß hinzukommen, — und nicht nur wissenschaftlich, sondern auch die Überschauung dessen, was diese Wissenschaften in der Welt gelten, und wie sie durch die Welt geltend gemacht werden in der jugendlichen Seele. — Alles, was man weiß, soll man gebrauchen; mit allem, was man ist, soll man es unterstützen. Da ist Gelegenheit, sich selbst zu mustern, wie viel man wohl durch seine ganze Persönlichkeit vermöge.

6. Pädagogik als vollendete Wissenschaft könnte nur gebaut werden auf die Vollendung aller übrigen Wissenschaften. Wo sie leicht erscheint, verrät sie die Kindheit, worin sie in der That gegenwärtig noch liegt. Es ist nicht mein Vorgeben, als könnte ich die vollendete Wissenschaft lehren. Aber etwas stark an ihre Grenzen zu stoßen, und eben dadurch Gelegenheit zu manchen Betrachtungen zu geben über den Zusammenhang der Studien unter einander und mit dem Leben, und über unsere noch so sehr rohe Ansicht von der Konstruktion dessen, was den gebildeten Menschen macht, — dazu werde ich mir Hoffnung machen dürfen. (Ä. H.)

7. Wenn wir die ganze bisherige Pädagogik für das erklären, was sie wirklich ist, nämlich für rohen Empirismus: so haben wir damit noch keineswegs ein Verwerfungsurteil über sie ausgesprochen. Denn sehr kluge Männer und Frauen handeln in den wichtigsten Angelegenheiten des Lebens oftmals mit vielem und gutem Erfolge lediglich geleitet durch solchen Empirismus. Und sehr große Erfindungen hatten ihren Ursprung in Zeitaltern, welche noch an keine Theorie dachten; vielmehr ist durchgehends die Theorie das Zweite, die gelingende Praxis hingegen das Frühere. Andererseits verrät es allemal Unkunde, die zweite zu verschmähen, weil man die Routine der Praxis schon hat. Denn zum Prüfen und zum Verbessern bedarf man der Theorie auch dann noch, wenn ein Geschäft schon in vollem Gange ist, und durch allerlei bekannte Kunstgriffe, mit Geschick und Übung verbunden, in seinem wohlverdienten Ansehen erhalten wird.

7. — 12. Theorie und Empirismus in der Pädagogik. 7. und 9. Vgl. „Recens. d. Erz. L. von Schwarz" Abs. 1.

8. Gesetzt aber, ein gewisses Geschäft, das schon lange von vielen mit großer Anstrengung betrieben wird, stehe nicht in allgemeinem, entschiedenem Ansehen; es werde von einigen im ganzen als wenig fruchtend angefochten, von andern dergestalt zerrissen, daß hier ein Teil desselben, dort ein andrer Teil als allein wichtig, allein nützlich anerkannt sei, mit Verwerfung des Übrigen; alsdann wird die Theorie die notwendige Zuflucht, zu der man noch mit einiger Hoffnung sich wenden kann, um die Zweifel zu lösen.

9. Will man leugnen, daß in diesem Falle das Erziehungsgeschäft sich wirklich befinde? — Niemeyer wenigstens, auf dessen Auktorität wir uns sehr oft berufen werden und zwar aus reiner Hochachtung für sein berühmtes Werk, — hat es nicht unter seiner Würde geachtet, den Zweifeln an dem Werte der Pädagogik einige Paragraphen zu gönnen; und zwar nicht bloß den Zweifeln an einer Theorie, deren Existenz man vielleicht etwas voreilig annahm, noch bevor die notwendigsten Fundamente derselben ins Reine gebracht waren, sondern ganz besonders denjenigen Zweifeln, welche Thatsachen für sich anzuführen haben. Die beste Erziehung mißlingt gar oft. Vorzügliche Menschen werden das, was sie sind, meist durch sich selbst; die mittelmäßigen aber, und eben so die scharf gezeichneten Individualitäten bleiben in ihrer Sphäre trotz der Kunst, die man, um sie heben oder bessern zu können, auf sie wirken ließ.

10. Ungefähr so geht es den Ärzten auch. Sie lassen sich aber dadurch nicht verleiten, die Hände in den Schoß zu legen. Sie sammeln Erfahrungen; sie versuchen auch, Theorien zu benutzen. Dies letztere jedoch thun nicht alle, und eben so wenig ist von allen Erziehern zu erwarten, daß sie sich viel um Theorie der Pädagogik bekümmern sollten. Seien wir zufrieden, wenn sich hier und da einer findet, der das Nachdenken nicht scheut; und dem es insbesondere nicht zuwider ist, sich von den Gründen des häufigen Mißlingens Rechenschaft zu geben, so wie die Ärzte, wenn sie von unheilbaren Krankheiten die Ursachen aufsuchen; oder auch, die Gründe einer oft glücklichen Ausbildung ohne Hilfe der Kunst sich deutlich zu machen, wobei ebenfalls die Ärzte mit gutem Beispiele vorangehen, indem sie der heilenden Naturkraft die Ehre gönnen, wo ihre eigne Leistung wenig in Betracht kam.

11. Daß zum schärferen Nachdenken über Erziehung gerade jetzt ein starker Antrieb in den neuesten Streitigkeiten über das Schulwesen gegeben ist, bedarf kaum der Erwähnung; das aber muß hierbei im Auge behalten werden, daß überhaupt die jetzt fast allgemeine Hervor-

9. Niemeyer, S. außer der eben angeführten Rezension Allg. Pädag. III, 6 Abs. 1. Erste Vorles. I, 6.

11. Man kann hier eine Anspielung auf den preußischen Gymnasiallehrplan von 1816 erblicken.

hebung des Unterrichts vor der übrigen Erziehung einen Fragepunkt bildet, dessen Wichtigkeit wenigstens denen einleuchten muß, welche, indem sie den hohen Wert der religiösen Erziehung anerkennen, zugleich überzeugt sind, daß Religion weit weniger im Wissen als im Herzen ihren Sitz habe. Wurde in früheren Zeiten der Unterricht gering geschätzt, so ist die Frage jetzt, ob er nicht sei überschätzt worden, und zwar zum Nachteil der gesamten Erziehung. Freilich verbindet jede Schule mit dem Unterricht noch etwas, das sie Disziplin zu nennen pflegt, und wohl besser Regierung der Kinder nennen würde; daß aber dies nicht eigentliche Zucht sei, wenn schon es zuweilen in einem schwankenden Sprachgebrauche auch so benannt werde, davon wird ja wohl jeder überzeugt sein, dem nicht alle pädagogischen Vorbegriffe fehlen. Oder sollte wirklich jemand der Meinung sein, außer der Disziplin, welche Ordnung für den Augenblick, gebe es keine Zucht, die für die Zukunft Bildung schaffe: — so würde eine solche abweichende Meinung nur zur Bestätigung des Satzes dienen, von dem wir ausgingen, daß nämlich das Geschäft der Erziehung selbst da, wo es nicht im ganzen Mißachtung findet, doch Gefahr läuft, aus seinen Fugen gerissen zu werden, indem einige diesen, andere jenen Teil desselben für entbehrlich, und für einen geschäftigen Müßiggang erklären.

12. Angenommen nun, man sei bereit, die Theorie der Pädagogik zu suchen: so meldet sich sogleich ein Unterschied, welcher beachtet sein will. Erziehung ist Arbeit; und hat, wie jede Arbeit, einerseits ihren Zweck, andererseits ihre Mittel und Hindernisse. Hiernach zerfällt die Untersuchung in zwei sehr verschiedene Teile. Die Betrachtung des Zwecks der Erziehung führt uns ins Gebiet der Ideale; hingegen die Überlegung der Mittel und Hindernisse zieht uns wieder herab in die gemeine, ja in die niedrigste Wichtigkeit. Alle großen Männer, die über Erziehung mehr oder weniger gedacht und geschrieben haben — von Platon bis auf Fichte, — zeigen ein Streben zum Idealen; und wie könnte es anders sein? Ohne einen erhabenen Zweck, wer möchte es aushalten, den männlichen Geist herabzubeugen zur Kinderwelt? Ohne die Hoffnung, mit welcher man die Jugend beschauet, wer möchte die Kälte des Gedankens überwinden, daß die Welt doch bleiben werde wie sie ist? Vielleicht muß man hinzusetzen, jeder, dem Erziehung am Herzen lag, habe etwas von Täuschung wissentlich in seiner Hoffnung geduldet und ernährt; nur um sich in seinem eignen, pflichtmäßigen Streben zum Bessern die rechte Gesinnung zu erhalten.

13. Übersicht. Regierung. — Eigentliche Erziehung, teils für die möglichen, teils für die notwendigen Zwecke des künftigen Mannes.

13—15. Plan der allgemeinen Pädagogik.

14. Ihn für seine **möglichen** Zwecke zu bilden, kann nur als Aufgabe einer allgemeinen Anregung seines Gemüts verstanden werden. Der **notwendige** Zweck dagegen ist die Sittlichkeit.

Vielseitigkeit. Interesse. Charakter. Sittlichkeit.
Unterricht. Zucht.

15. Die Zucht allein kann keinen Charakter bilden; dieser dringt von innen hervor, das Innere also muß man zu bestimmen wissen, um einen Charakter zu bilden. Daher zuerst vom Unterricht. Aus dem Ganzen seiner Anregungen muß das entstehen, was im äußeren Leben sich in der Folge als Charakter ausarbeitet. Will man also die Pädagogik auf den Begriff der Sittlichkeit bauen, so muß man von da aus zuerst den Unterricht bestimmen, dann die Zucht als Gehilfin hinzusetzen. Hieraus beurteile man meine Abweichungen von Niemeyer.

---

16. **Zweck der Erziehung.** — 1. Der Staat will Bürger und Beamte, geschickt für ihre Stellen. Erziehung als politischer Hebel. 2. Die Familien wollen Stützen ihres Wohlstandes. Erziehung als Mittel der Versorgung. (Manchen ist sie alles, was mit Kindern vorgenommen werden muß. Daher kommt in die Zucht die Regierung und in den Unterricht eine Anordnung, als ob er von einem Haufen Lehrmeistern besorgt würde, die zusammen nur das lehrten, wie man sich in die Welt schicken und wodurch man sein Brot darin finden müsse.) 3. Die edlere Jugend strebt nach Ausbildung und Wirksamkeit; mit ihr vereinigt sich der Erzieher, aber auch 4. mit der Kirche, welche unter dem Namen der Sünde eine sittliche Gefahr ankündigt. Aus 3 und 4 bestimmt sich der Zweck der Erziehung unmittelbar, sowohl positiv als negativ. Damit läßt sich 1 und 2 als entfernte Absicht verbinden. Die richtige Zusammenfassung von diesem allen leistet in der praktischen Philosophie der Begriff der Tugend. Er bezeichnet den höchsten Zweck, die Sittlichkeit. Soll der Zweck **einfach** sein, zum Behuf der wissenschaftlichen Einheit, so muß es der höchste sein. Dies ist mein Wunsch, nachzuforschen, was alles, um die Sittlichkeit zu realisieren, vorgenommen werden müsse.

17. Man bedenke den Unterschied: den Begriff der Sittlichkeit in der praktischen Philosophie zu bestimmen, und: Sittlichkeit als wirkliches Ereignis hervorzubringen. Hier muß sie Charakter sein. Die wissenschaftliche Einheit wäre nun zwar für den Plan der Erziehung und folglich für die Ausführung selbst höchst schätzbar; aber wir fühlen alle, daß diese Ansicht nicht die natürliche ist. Wir wollen überhaupt einen gebildeten Menschen, und dazu gehört vielerlei, ohne feste Um-

---

16—39. **Zweck der Erziehung.**

grenzung. Man muß sich in beiden Ansichten üben; die letztere ist die leichteste, die erste ist die wichtigste, wiewohl nicht ganz genügend.

18. Die **Möglichkeit** der Erziehung erkennt man zunächst aus der Wirklichkeit, aber sehr ungleich und undeutlich. Klärer ist die Notwendigkeit; wie Geschichte und Erfahrung bezeugen. Doch sieht man ausnahmsweise die Unerzogenen wohl geraten, und umgekehrt. Nicht alles, was den Menschen bildet, wirkt absichtlich. Genauere Einsicht in die Wirklichkeit der Erziehung und hiermit richtiges Urteil über Zweckmäßigkeit des pädagogischen Verfahrens gewährt nur die Psychologie.

19.—1) Die Grundfrage betrifft die geistigen Anlagen, sowohl im allgemeinen, als im einzelnen. Die Meinung von gewissen Formen in den Seelenvermögen würde den Erzieher irre führen. Er darf nicht darauf warten, das Gute werde wohl von selbst kommen; er muß es herbeiführen. Die Freiheitstheorien leiden keine Erziehung. Der Erzieher ist unvermeidlich Determinist, wiewohl er bescheiden genug sein kann, nicht die ganze Determination in seiner Gewalt zu glauben.

20. Dagegen muß er in vieler Hinsicht das Gemeine und das Böse fühlen; es kommt von selbst, wiewohl keinesweges bei allen gleich. Ein großer Teil der Erziehung ist negativ; nämlich Entfernung des Schlechten. Dieser Teil ist desto wichtiger, weil die Heilung der einmal eingetretenen Verdorbenheit in den meisten Fällen sehr unsicher ist. (Vergleichung mit den Irren.)

21.—2) Die Hauptmittel der positiven Erziehung liegen im Unterricht, dies Wort im weitesten Sinne genommen. Unterricht giebt dem Zöglinge ganze Massen von Gedanken, die er nicht von selbst würde gewinnen können. Der Unterricht pfropft edle Reiser auf wilde Stämme. Er ist großenteils Überlieferung in der Kirche und Schule, durch welche das Höhere dem niedern Menschen dargeboten wird, was er außerdem nicht erreichen würde.

22. Daher zerfällt die Frage von der Möglichkeit der Erziehung in zwei Fragen, 1) nach der Empfänglichkeit und Bildsamkeit, 2) nach der in den Erziehungsmitteln liegenden Wirksamkeit.

23. Mit der ersten Frage hängt die Aufsuchung und Vermeidung der Hindernisse zusammen, welche die verschiedenen Anlagen verschiedentlich entgegensetzen. Die zweite Frage berührt auch die falschen Wirkungen, welche unter nachteiligen Umständen aus den sonst guten Lehrmitteln hervorgehen. (Religion und Wissenschaft als Gedächtniswerk, als Nahrung des Übermuts, Anlaß zum Fanatismus u. s. w.)

---

19. Vgl. den unter XI abgedruckten Aufsatz.

24. Eine dritte hierher gehörige Hauptsache betrifft die Erziehungs- und Lehranstalten. Darüber kann erst nach richtiger Beantwortung der vorigen Fragen mit einiger Genauigkeit geurteilt werden.

25. Lehrform und Wendung der Pädagogik. Die historische oder chronologische (nach den Altern des Zöglings) ist populär und beliebt, aber ungründlich. Da braucht man keine Begriffe zu scheiden, sondern fragt sich bloß: was würde ich um die und die Zeit mit den Kindern anfangen? Auch verfällt sie leicht in Vorurteile von einer größeren Wichtigkeit entweder der frühern Erziehung in den Kinderjahren, oder der spätern schulmäßigen Bildung. — Die Behandlung nach den Seelenvermögen übt wenigstens im Überschauen dessen, was der Zeit nach getrennt ist. Aber sie spaltet vieles, was notwendig zusammen gehört. — Die richtige Form ist die nach Verschiedenheit derjenigen Begriffe, welche Zweck und Mittel der Erziehung bezeichnen. Eine wissenschaftliche Pädagogik muß erst den Zweck feststellen, für den sie die Mittel gebrauchen will. Daher kann sie sich anfangs auf Unterscheiden der Zeiten nicht viel einlassen. Das ist vielmehr das große Geschäft der wirklichen Erziehung, die jedes Individuum besonders beobachten muß. Die Wissenschaft, wie alle Theorie für die Praxis, ist dafür zu weit und zu eng. Nur die feinste Psychologie würde derjenigen Pädagogik, die allgemein vom Zweck der Erziehung ausgeht, noch Formeln mit veränderlichen Größen nachzusenden imstande sein, nach welchen man abzumessen hätte, was alles in jedem Augenblick zu thun sei.

---

26. Schwarz verdient Dank dafür, daß er besonders den Zirkel ins Licht gestellt hat, der herauskommt, wenn man erzieht für eine künftige Zeit und der Erzogene wieder erzieht für eine künftige Zeit u. s. w. Wo ist da ein Ende und ein Zweck? Die Natur zeigt uns immer schöne Formen, wenn auch noch lange nicht die Blüte selbst oder die Frucht uns zu erfreuen bereit ist. So soll auch der Erzieher weder bloß den Leichtsinn unterstützen, der nicht an die Zukunft denkt, noch bloß für die Zukunft besorgt sein und nur darum ringen, kämpfen und — ermüden. Nein, obwohl es ehrenvoll für ihn ist, schon im zarten Kinde das Alter von zwanzig Jahren im Auge zu haben und für Zwecke zu arbeiten, die dann erst erreicht werden sollen, soll er doch nicht verabsäumen, die Gegenwart froh und heiter zu machen und dadurch die dankbare Liebe der Jugend sich zu erwerben. Es ist überdies wichtig für das Ganze der Erziehung, daß das vielfache Trieb- und Räderwerk der Maschine noch mit dem versehen werde,

---

26. S. die einleit. Bemerk. zu dem unter XII abgedruckten Aufsatze.

wodurch es sanft und glatt geht, sich nicht verreibt, und alle Härte und aller Druck vermieden wird.

---

27. Die Erziehung ist für Rousseau ein notwendiges Übel. Gleich anfangs zeigt sich seine Sehnsucht zum bloßen Naturleben. — Hier kann keine Idee herrschen; hier muß alles vermieden werden, was nicht durchaus erfordert wird, um dem Menschen die nötige Fügsamkeit für den übrigen Haufen zu geben. Das schönste Fest für den Erzieher ist die Hochzeit des Zöglings, und das Ehebette das Ziel und der Ruhm der Erziehung.

28. Ebendaher ist das erste Begießen der jungen Pflanze die Hauptsache und die Mutter die Hauptperson; ihr Kreditiv ist die Milch, — und der drohende Witwenstand ihre Triebfeder.

29. Die Natur erzieht ihre Pflanzen: die Pflanze erzieht wahrscheinlich den Geist —? denn sonst ist nicht abzusehen, wie die Entwickelung des Gewächses eine Regel werden könnte für die Ausbildung des Geistes. Auch muß die Natur für diese Art von Pflanze sehr schlecht gesorgt haben, da hier noch so viel Nachhilfe nötig ist. Wir glaubten sonst: Menschen wüchsen wie Rosen unter allen Klimaten ohne Pflege und seien keineswegs den weichlichen Blumengeschlechtern ähnlich, die auf den Gärtner zu rechnen scheinen.

30. Einer Sorge bedarf's für die Pflanze, dieser, daß man den Geist der unglücklichen Maxime völlig entfremde: die Jugend müsse ausrasen.

---

31. Psychologische Pädagogik* ist rein theoretisch; und da sie das Erziehen bloß als eine Thatsache ihrer Möglichkeit nach erklärt, so macht sie jedes schlechte Verfahren und sein Wirken ebenso begreiflich als das rechte. Da sie nun den Unterschied des Rechten und Verkehrten eigentlich ignoriert: so ist sie jedem brauchbar, damit er sein Thun im Spiegel sehe. So kann er auch das hypothetisch Zweckmäßige beurteilen. Er mag nun seine Zwecke bestimmen, wie er immer will; hintennach mag er unter vielem Thunlichen das Beste wählen. Psychologische Pädagogik ist demnach gar nicht reformatorisch; sie ist bloß aufklärend.

---

27. bezieht sich auf den Schluß des 5. Buches des Emil, 28. auf I § 3 Anm. und § 44.

* Ihr steht die Philosophie der Geschichte gegenüber. Diese ist in der Hegelschen Schule nach spinozistischer Weise mißhandelt; Pädagogik dagegen nach der alten Theorie der Seelenvermögen. Beide Fehler müssen zugleich verschwinden. — Anm. Herbarts. Einige Seiten einer „psychologischen Pädagogik" sind ausgearbeitet in Herbarts „Briefen über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik." S. Anm. zu Allg. Päd. Einl. § 15.

32. Niemand kann sich selbst unmittelbar erziehen; denn er kann weder absolut neuen Stoff, noch absolut höhere Grade seiner Gedanken und Empfindungen in sich hervorbringen. So ist jeder in den Schranken der Individualität. Damit ist jedoch die unmittelbare Selbsterziehung, deren gebildete Menschen dadurch fähig sind, daß sie die äußeren Umstände beurteilen, in welche sie sich für ihre Fortbildung versetzen müssen, ebenso wenig für unmöglich erklärt, als die immer fortgehende innere Verarbeitung des einmal gesammelten Stoffes in einem schon gedankenreichen und lebhaften Geiste. Nur ist diese Verarbeitung bei weitem nicht immer Verbesserung und Vervollkommnung, sondern verrät sehr oft nur die fehlerhafte Bildung.

33. Abstrahiert man von allem Angenommenen, Nachgeahmten bei der Sinnesart eines Menschen, so bleibt doch immer er selbst übrig, der annahm und nachahmte; er selbst, der wiewohl nach augenblicklicher Stimmung handelnd, doch eben dieser Stimmung mehr oder weniger Raum giebt. Beim sittlichen Menschen ist die mit Notwendigkeit sich aussprechende Gesetzgebung der Vernunft recht eigentlich die Person selbst, die sich aus allem Einfluß der Umstände herausgehoben hat. Dies giebt den Begriff der Kantischen Autonomie. — Wie dann dieser Er selbst wanken könne in seiner Sinnesart? das ist die Unbegreiflichkeit, über die der Philosoph sich tröstet, der Pädagog aber sich nicht trösten darf. — Die Erklärung ist ganz leicht. Ist der Mensch im Zustande einer Betrachtung, so ist das sittliche Urteil die reine Naturerscheinung seines Wesens; aber ob er es sein werde? Dieser Erfolg ist ein Zusammengesetztes aus Ihm, wie er ist, und aus den Einwirkungen. Der Erfolg ereignet sich in seinem Willen, aber immer gleich notwendig — gleich determinierbar.

---

34. Welches Feld die Erziehung nicht anbaut, dahin säet oft der Zufall viel Unkraut. — Kinder, denen das Böse gelingt, die bahnen sich einst als Erwachsene und verfolgen ihre Wege über die Köpfe und Herzen der übrigen Menschen.

---

35. Das Glück des Erziehers! Wer noch außer dem innern Heiligtume der eignen Ideenbildung ein Glück sucht, das einen reinen Vernunftgenuß geben und nicht vom Zufall stammen soll: der kann nur in einem Geschäft es sich erarbeiten, welches die Darstellung der Ideen in einer existierenden Intelligenz zum Ziele hat; und welches

---

34. Kantische Autonomie, nämlich des Willens, „als eines freien Willens, der nach seinen allgemeinen Gesetzen notwendig zu demjenigen zugleich muß einstimmen können, welchem er sich unterwerfen soll“ (Kant, Kritik d. prakt. Vern. 1, 2, 2).

wenigstens mehr als andere im Weltkreise liegende Geschäfte Spielraum läßt für Anordnung nach innerer Überlegung. Zwar auch hier hängen wir von Umständen ab; allein hier ist jedes Glück, das wir außer uns suchen, preisgegeben. (Ä. H.)

---

36. Bürgersinn war einst der einzige Zweck der Pädagogik, und damals hatte sie mehr Ansehen und mehr Energie, wie jetzt, da dieser Zweck gewöhnlich vergessen wird. Für die Maschinerie unserer Staaten die Jugend zu bilden, wäre übrigens eine Anmutung an die Kunst, die sie höflich ablehnen würde. Einen guten Kameralisten, Rechtsgelehrten, Offizier zu liefern, kann unmöglich ihr Stolz sein. Genug, daß sie es leiden muß, daß ihre Zöglinge künftig so eng eingeschnürt werden. Verlangt aber der Staat mutige Krieger und einsichtsvolle Führer, verlangt er kluge Geschäftsmänner und unbestechliche Richter, verlangt er Bürger, die einer billigen Regierung redlich folgen und sie gern unterstützen, die zu gut sind, um nicht ihr Vaterland zu unterstützen, und zu einsichtsvoll, um nicht den Dünkel der Revolutionäre zu verachten, so braucht er nur durch wahres Verdienst sich selbst zu ehren, und die Menschen, welche die Kunst erzogen hat, werden den Beruf, Bürger zu werden, in jedem Sinne empfinden; es wird ihnen nicht hart sein, zu gehorchen, es wird ihnen die angenehmste Pflicht sein, alle redliche und kluge Fürsorge des Staates mit voller Dankbarkeit zu erkennen. (Ä. H.)

---

37. Europäischer Patriotismus ist vom Weltbürgersinn noch verschieden; dieser lebt bloß in Ideen, jener haftet am Wirklichen, und an allem dem Wirklichen, was wir kennen. (Ä. H.)

---

38. Menschheit. — Man hat den Menschen ein Mittelding genannt zwischen Engel und Vieh. Mit dem Ausdruck Menschlichkeit benennen wir unsere Tugend und entschuldigen unsre Fehler. Von den Gesetzen der menschlichen Natur glaubten die Stoiker, und glaubten die Epikuräer die treuen Ausleger zu sein. — Fragt sich nun einer von uns, welches das wahrste sei für ihn, und welches seine eigne Menschlichkeit am richtigsten abbilde; so findet er sich ohne Zweifel schwebend nach beiden Seiten hin, jedoch weit entfernt von den Extremen. Wenigstens in den jüngeren Jahren pflegt weder die menschliche Tugend, noch die menschliche Untugend stark hervorgetreten zu sein; Jünglinge sind selten gute Stoiker, aber nicht nur dies, —

---

36. Vgl. die einleitende Bemerkung zu dem unter IX abgedr. Aufsatze.
37. Allg. Pädag. II, 5, 29 ff.

sie sind auch selten wahre Epikuräer. Denn daß jemand sich allenfalls unter Genießungen herumtreibe und ein regelloses Leben führe, dies kann keinen bestimmten Charakter ausmachen; aber es kann wohl die Ursache ausmachen, daß jemand niemals Charakter erlange.

39. So schwebend nun, wie sich die Menschheit darstellt, scheint sie durch den Anblick selbst den aufmerksamen Zuschauer auffordern zu wollen zu Betrachtungen, was wohl aus ihr zu machen wäre? wie wenn ein Künstler ein Gestein antrifft ohne bestimmtes Gefüge, von gleichförmigem, feinem Korn, oder einen Thon, der ganz weich und für alle Gestalten empfänglich ist, — wie er alsdann sich eingeladen fühlt, aus dem Thon etwas zu bilden, oder dem Marmor Gestalt zu geben.

---

40. Harmonische Ausbildung aller Kräfte! Näher bestimmt ist dies ein richtiger Zweck, den vernünftigerweise der Zögling sich selbst, folglich auch der Erzieher ihm setzt. Nur ist folgendes zu berichtigen: 1. der Ausdruck Kräfte legt die unrichtige Vorstellung von wesentlich und bestimmt verschiedenen Kräften im menschlichen Geiste zum Grunde; 2. setzt man auch Fertigkeiten, Thätigkeiten anstatt Kräfte, so fordert doch die Gesellschaft von ihren einzelnen Gliedern, daß jedes nur einerlei, nicht alles soll sein und leisten wollen; 3. harmonisch in strengem Sinne kann nur das Gleichartige sein. In Ansehung der verschiedenen Arten der menschlichen Kultur kann man nur fordern, daß keine der andern hinderlich sein, sondern jede die andere in der Ausübung fördern und ergänzen, daß im Leben alle zusammenwirken sollen. Dies Zusammenwirken aber muß aus ihrem Zusammensein von selbst hervorgehen; denn keine, sofern wir wenigstens hier sehen, ist der andern untergeordnet, keine ist bestimmt, den übrigen zu dienen. Jede ist Zweck an sich.

41. Demgemäß wird man den angegebenen Zweck am besten Vielseitigkeit des Interesse benennen. Wenn die gesellschaftliche Pflicht jede Vielgeschäftigkeit verbietet, so fordert sie dagegen im allgemeinen Empfänglichkeit eines jeden für die Leistungen der Übrigen. Das Interesse soll also viele Seiten darbieten, wo es getroffen werden könne, ohne daß man unmittelbar bestimmen könne, wie viele und welche? Die Idee der Aufgabe verlangt, ohne Bestimmung einer geschlossenen Totalität, so viele als etwa möglich sein möchten. Auch das Zusammenwirken kann sie nicht näher bezeichnen; es wird von der Gelegenheit erwartet werden müssen.

42. Das Interesse, was der Mensch unmittelbar empfindet,

40—90. Vom Interesse.
40—80. Aus den „Ältesten Heften“ in einem Zusammenhang.
42. S. Anm. zu Allg. Pädag. 1. Buch, 2. Kap., Abs. 9.

ist die Quelle seines Lebens. Solcher Quellen recht viele zu öffnen, sie reichlich und ungehindert strömen zu machen, das ist die Kunst, das menschliche Leben zu verstärken. — Zugleich die Kunst, die Geselligkeit zu ernähren. Ist eines jeden Interesse so vielfach, wie die Leistungen vieler zusammengenommen, so hält eine glückliche Bedürftigkeit alle in einem Bande. Hingegen wo jeder nur sein Geschäft, nur sein einziges Berufsgeschäft liebt, wo alles andre zum Mittel wird für diesen Zweck: da ist die Gesellschaft Maschine und jeder wärmt sein Leben an einem einzigen Fünkchen, — das auch verlöschen kann, — und dann bleibt nichts als finstre Kälte, nichts als Überdruß und Ekel.

43. Unmittelbares Interesse aller Art, leichtes Eingehen in Urteil und Empfindung, in alle menschlichen Angelegenheiten: dies sind die wesentlichsten Erfordernisse der Vielseitigkeit. Aber damit der Zögling allenthalben den Eingang nahe finde, muß ihn der Lehrer weit hineinführen in Welt und Wissenschaft und Kunst. Und das kann auch bei einigem Talente, dem gesellschaftlichen Rufe unbeschadet, ja zu dessen großem Vorteile geschehen.

44. Menschheit — in dem Reichtum ihrer mannigfaltigen Vermögen, in der Energie und der Zartheit ihrer Empfindungen, in ihrer physischen Geschmeidigkeit und in ihrer moralischen Würde — zu besitzen, in sich zu ehren, und andern darbieten zu können; — wenn das die Forderung ist, nach deren Erfüllung der Mann den Wert seiner verflossenen Jugend mißt: — wie wird der Pädagog bestehen in seiner Rechenschaft, der gesäumt hat, dafür das Mögliche zu leisten? Der Erzieher ist schon als Depositär des geistigen Vermögens des Zöglings verbunden, demselben die ganze Mitgabe seiner Natur unverdorben und durch keine Vernachlässigung verringert dereinst abzuliefern. Und der menschlichen Gesellschaft soll er ihr neues Mitglied mit den geselligen Berührungspunkten zustellen, welche die Natur vorbereitet hatte. Ferner: die Menge des unmittelbaren Interesse bestimmt die Quantität des geistigen Lebens. Nur der Vielseitige besitzt eigentlich Menschenkenntnis. Sich selbst erkennt man nur in einem freithätigen Gemütszustande; und wer sich nicht kennt, läuft Gefahr, später durch seine eignen Empfindungen unglücklich überrascht zu werden.

---

45. Die Liebe ist die schöne Seele des Lebens; aber durch ihre Mannigfaltigkeit muß sie sich im Gleichgewicht halten. Wen eine einzelne Empfindung beherrscht, — wäre sie an sich die edelste, — der ist von der Einheit des Charakters am weitesten entfernt. Eine und die gleiche Leidenschaft nötigt ihn, wie unsere Dichter so oft dargestellt haben, nach den Umständen sich in die verschiedensten sittlichen Verhältnisse zu werfen.

46. Um vieler Interesse willen hängt man nicht notwendig stärker (intensiv größer) am irdischen Leben; aber man hängt daran gewisser und ruhiger; man wird öfter, aber leiser und leidlicher ausgestoßen.

47. Wenn die Jugend viel Einzelnes liebt, so wird, nach mancher getäuschten Hoffnung, nach mancher aufgelösten Verbindung, desto mehr allgemeine Liebe durch Ideen dem Alter übrig bleiben. Wenn die Liebe sich teilt, so verliert sie allerdings an Konzentration der Kraft. (Und schon darum darf sie sich da nicht teilen, wo sie die Haupttriebfeder einer großen, fortdauernden Thätigkeit in bestimmten Kreisen sein soll, z. B. in der Ehe.) Aber sie verliert damit nicht an Würde. Im Gegenteil, ihre Leidenschaftlichkeit und vor allem ihr Geizen nach Besitz, nach Zueignung und Beherrschung, muß erst gebrochen sein, ehe sie der Würde fähig ist. In Menschen aber, die in einem Gefühl alles haben oder verlieren, ist ein Prinzip von Tyrannei, das bei dem mindesten, selbst nur scheinbaren Mangel an Erwiderung den Gegenstand zerstörend anfällt; und ein Prinzip des eignen Todes, sobald diese Empfindungen aufgeopfert werden müssen. — Es kommt im Leben auf die Kunst an, noch lieben zu können, nachdem man die eigenen Ansprüche aufgab.

---

48. Die vier Begriffe: Vielseitigkeit, Interesse, Charakter und Sittlichkeit muß man zusammen im Auge haben; jeden einzeln und alle in allen Vergleichungen. Man stelle das letzte Paar so: Charaktereinheit des sittlichen Wollens, so hat man eine zwiefache Materie und eine zwiefache Form; eignes unmittelbares Interesse und Hingebung an allgemeines Interesse; Vielheit und Einheit des Wollens. Die Vielheit soll sich in Einheit auflösen; das allgemeine Interesse faßt man nur, wenn man die Mannigfaltigkeit desselben in der innern Erfahrung kennt. Das Wohlwollen muß allmählich alle anderen Interessen in seinen Dienst nehmen; alsdann lernt es durch sie seine Aufgaben kennen. Daß nun das Wohlwollen ursprünglich stark genug sei, um die Herrschaft zu erlangen, — daß aber auch diese Herrschaft die andern Interessen nicht frühzeitig drücke und erdrücke, dafür hat die Erziehung zu sorgen.

49. Klare Auffassung der Dinge muß den Geschmack vielfältig erregen; der Geschmack (nicht in kalte Kritik, sondern) in Liebe enden; die so entsprungene mannigfaltige Liebe zum Handeln und dadurch zum Wollen führen; der Mensch muß sein Wollen durch Pläne auf Einheit bringen, es durch Konsequenz regieren. Indem er nun sich selbst beobachtet: wird er die Einheit seines zusammenhängenden Wollens sich beilegen, als seinen Charakter. Er wird

diesen Charakter prüfen, und frei betrachtend billigen; er wird sich zur Treue gegen denselben nötigen und verpflichten; er wird seine mannigfaltige Liebe durch diese allgemeine Nötigung beschränken, nicht aufheben. So wird er Vielseitigkeit des Interesse und Einheit des sittlichen Charakters verbunden besitzen. Seine Liebe wird ihn erheitern, beglücken; ihre Mannigfaltigkeit wird ihm das Entbehren erleichtern und seine Stimmung kühl erhalten. Der sittliche Gehorsam wird seine Würde und Selbständigkeit sichern und das vielfache sittliche Wollen im Leben als eine einfache und konzentrierte Stärke auftreten machen.

---

50. Vielseitigkeit steht nicht nur der Einseitigkeit, sondern auch dem Flattersinn entgegen. Flattersinn ist Mangel an Persönlichkeit. Vielseitigkeit aber soll Eigenschaft der Person sein; durch sie soll der Mensch recht eigentlich zum Bewußtsein seines innern Selbst kommen, indem er alle Zufälligkeiten als zufällig anerkennt. Ein wesentliches Element derselben ist also Besinnung. Aber erstes Merkmal, was der Begriff unmittelbar bezeichnet, ist Vertiefung in vielerlei. Die Vertiefung geschieht, indem ein Gedanke (oder eine Gedankenreihe) in uns solche Lebhaftigkeit gewinnt, daß diejenigen Vorstellungen, welche gewöhnlich unser Selbstbewußtsein begleiten, dadurch verdrängt werden. Die Besinnung geschieht, indem das, was unser gewöhnliches Bewußtsein enthält, hervortritt. Der Ausdruck: gewöhnliches Bewußtsein, ist offenbar schwankend; aber dies deutet darauf, daß sowohl Vertiefung als Besinnung sehr partiell, und folglich sehr vielförmig sein können. Vertiefung wirft nicht gerade immer alles im Bewußtsein nieder, Besinnung stellt nicht alles wieder her.

51. Die Vielseitigkeit scheint nun entweder in der Form oder in der Materie verlieren zu müssen. Die mannigfaltigen Vertiefungen nämlich, als heterogene Zustände, deren jeder für sich das Gemüt ganz füllen muß, schließen einander aus. Keiner darf sich in den andern einmengen, damit jeder in seiner Art vollendet werden könne. Der Vielseitige, scheint es demnach, müsse seine Kraft verstehen, sich völlig aus einer Lage in die andere zu werfen, ohne die Spur der vorigen zur folgenden mitzunehmen. Jeder Moment der Besinnung aber, wo er das Ungleichartige sammele, sei ein Verlust für seine Virtuosität, welche dabei die klassische Eigenheit einbüße; indem diese nur durch völlige Trennung der verschiedenen Arten der Kultur erreichbar sei.

52. Der Widerspruch drückt diejenigen, denen absolute Vielseitigkeit höchste Kultur ist. Diese werden beim Flattersinn anfangen und mit den Unwahrheiten verkünstelter Empfindungen enden. — Uns steht die Vielseitigkeit im Dienste des sittlichen Charakters, und eben darum ist auch in ihr selbst kein Streit. Dies beides fällt vollkommen zu-

sammen. Es ist das Kennzeichen des sittlichen Charakters, daß er in der größten möglichen Mannigfaltigkeit wahrer Empfindungen sich stets als unverändert erkenne. Diese Mannigfaltigkeit liegt dann nur in den Relationen zu den äußeren Eindrücken, sofern wir passiv, — und in der Notwendigkeit, das Ganze unseres Thuns allmählich und teilweise zu vollbringen, sofern wir aktiv sind. In erster Rücksicht sind unsere Gemütszustände alle unter einander verträglich, sie können sich berühren, sich vermischen und können sich gegenseitig nicht verfälschen; in der zweiten Rücksicht werden wir in keinen einzigen versinken, weil derselbe Antrieb, der uns zu einem Teil unserer aufgegebenen Thätigkeit ruft, uns, nachdem wir dort fertig sind, zu einem andern Teil weiter führen wird.

53. So rechtfertigt sich die Idee der Vielseitigkeit. Man darf aber nicht vergessen: daß der wirkliche Mensch seinen Charakter nie vollendet; daß der Knabe sich erst von fern einen Charakter bereitet. Die Vielseitigkeit des Knaben kann daher noch nicht bestimmt sein. Gleichwohl soll sie einer möglichen Besinnung nie widerstreiten, und einer künftigen Besinnung sich beständig nähern.

54. Zur Auflösung der obigen Schwierigkeit folgendes. Zuvörderst ist klar, daß Vielseitigkeit im strengen Sinne erst dann stattfindet, wann sich vorhergegangene Vertiefungen in Besinnung sammeln, wenn das, was dem Gemüt anfangs nur in der Vertiefung zugänglich war, jetzt fähig wird, ins gewöhnliche Bewußtsein einzutreten. Sie wird desto vollkommener, je reicher die Besinnung ist. Daher kann sich der Mensch nur allmählich bilden, oder vielmehr, er muß dafür erzogen werden. Zweitens aber kommt alles darauf an, daß die Sammlung der Vertiefungen in Besinnung möglich sei. Dann ist Vielseitigkeit selbst möglich, der Widerspruch, der anfangs zwischen Charaktereinheit und Vielseitigkeit, nachher zwischen Vertiefung und Besinnung stattzufinden schien, konzentriert sich jetzt in die Vertiefungen, und hier muß er verschwinden. Das Viele muß demnach die Bestimmung bekommen: es solle sich nicht widerstreiten, es müsse der Vereinigung fähig sein. Auch ist es Fiktion, daß verschiedene Arten von Kultur, darum, weil sie ungleichartig sind, sich aufheben sollten. Vielmehr ist der Prüfstein einer falschen Kultur, wenn sie sich nicht zur Einheit bringen läßt. — Es ist aber noch eine Schwankung in dem Verhältnis der Vertiefungen zur Besinnung, welche der pädagogische Zweck, der bestimmt sein muß, nicht dulden kann. Der Inhalt des gewöhnlichen Bewußtseins ist zufällig; daher kann die Besinnung eines Menschen ganz verschieden sein von der eines andern. Unter diesen möglichen Besinnungen muß es eine geben, welche allein dem pädagogischen Zweck angemessen ist. Das heißt so viel, als die Vorstellungen, welche das Gemüt in seinen Vertiefungen beschäftigen, müssen auf eine einzig ge-

setzmäßige Weise zur Besinnung zusammenzutreten bestimmt sein. Dies setzt einen festen Punkt jeder unter den übrigen voraus. Und wirklich hat jede Vorstellung einen systematischen Ort. Die Besinnung muß demnach den höhern Charakter erhalten, daß ihre Form durch System gegeben sei. Vielseitigkeit fordert Mannigfaltigkeit der Vertiefungen und tiefes Eindringen in jede einzelne Vorstellung. Für das letztere fordert sie Vereinzelung und elementarische Klarheit; für das erstere Verknüpfung durch mannigfaltige Übergänge, Association. Vielseitigkeit fordert ferner geordnete Besinnung, nicht bloß sofern die Besinnung ruht, sondern auch sofern sie durch partielle Besinnungen fortschreitet. Demnach teils systematische Stellung, teils Absicht in der willkürlichen Richtung des Geistes, Methode.

55. — a) Erfordernisse der Vertiefung in das Einzelne. Negativ: Abwesenheit vorherrschender Gewohnheiten, Vorstellungsarten, Begierden u. s. w., welche dem neuen Gegenstande nicht Kraft oder nicht Zeit genug lassen würden, um sich festzusetzen. Positiv: natürliche Beweglichkeit; Prädisposition für den Gegenstand, Macht des Willens. Die letztere, wenn sie wahrhaft vorhanden ist, vermag außerordentlich viel; sie hervorzubringen gehört der Charakterbildung an. Der natürlichen Beweglichkeit kann der Erzieher durch Sorge für Gesundheit und Frohsinn nur Hindernisse aus dem Wege räumen. Aber die Prädisposition ist ganz eigentlich unsere Aufgabe. Man lernt sie im einzelnen am besten aus Dichtern. Sie hängt ab: formal von der Feinheit des Gefühls, Aufmerksamkeit auf das präzis Bestimmte, entgegengesetzt der Roheit. (Das feine Gefühl entspringt in einer kunstvollen Zusammensetzung von Vorstellungen nach Art, Grad und Verbindung; so daß ein Maximum des harmonischen Setzens entstehe. Daran ist leicht etwas verändert, leicht auch etwas verdorben; und deshalb kann z. B. die ästhetische Feinheit die Disposition für andere Gegenstände mindern. Karikaturen können eine gewisse wohlthätige Roheit erhalten, damit das Schöne neu genug bleibe.) — Material: von dem Eingreifen in das schon Vorhandene.

56. Prädisposition für Vielseitigkeit muß vielem gleichmäßig vorarbeiten. Sie beruht auf Sauberkeit unserer einzelnen Vorstellungen und vielfacher Verknüpfung derselben unter einander.

57. Erste Regel. Unsere Vorstellungen müssen aus den Massen, worin sie sich darbieten, herausgehoben, sie müssen vereinzelt werden.

58. Zweite Regel. Jede Vorstellung muß in viele zufällige Verbindungen mit andern, am meisten mit den ihr verwandten eingehen.

59. — b) Erfordernisse der Besinnung. Negativ: daß nie der Mensch betäubt, nie übersättigt, nicht mit übelverbundenen Massen angefüllt, nicht in streitende Empfindungen gestürzt werde. Positiv, sofern wir passiv sind: Verständlichkeit, Begreiflichkeit, Zersetzbarkeit

des Neuen in bekannte Elemente. (Das Gemüt verträgt nur und verlangt doch auch einen gewissen Grad von Neuheit. Diese Grade sind aber wohl vielmehr zwei Schwellen, über welchen Betäubung, unter welchen Überdruß anfängt.)

60. Dritte Regel. Jede Vorstellung muß an ihren wesentlichen ersten Ort unter die übrigen gestellt werden. — Sofern wir aktiv sind: Planmäßigkeit, oder doch ein Suchen, ein Streben nach Zusammenstimmung, Rundung, Vollendung in unserem Thun.

61. Vierte Regel. Jede willkürliche Geistesrichtung muß ihren festen Ort im System unserer Zwecke haben.

62. Die erste Regel stellt sich der Roheit entgegen, welche darin besteht, daß der Mensch sich immer auf gleiche Weise affiziert findet, man mag von einer in ihm liegenden Vorstellung, welchen Teil man will, berühren. Es reproduziert sich nämlich immer die ganze Masse. In Absicht auf diese Masse ist der Mensch roh. Es giebt daher partielle Roheiten, und eigentlich keine allgemeine, außer sofern sie aus den partiellen zusammengesetzt ist. Durch Vereinzelung der Gemütszustände wird zuerst Mannigfaltigkeit der Gemütszustände möglich. Lange Reminiscenzen und Verwechselungen sind Überbleibsel von Roheit. Dieselbe Regel verlangt dagegen für unsere Vorstellungen Klarheit und gleichmäßige Stärke. Nicht gerade gleiche Stärke; nur nicht unter einem gewissen Verhältnis dürfen die schwächeren zurückbleiben. Die Klarheit ist der Verwechselung entgegengesetzt, welche verhütet ist, wenn nahe Vorstellungen vereinzelt sind.

63. Die zweite Regel sorgt für Schnelligkeit der Anerkennung und der Association; ihr spezieller Zusatz für Innigkeit und Vertiefung in strengem Sinne; überhaupt für alles das, was man der Phantasie zuzuschreiben pflegt, für vielfache Möglichkeit geistiger Versuche,

64. Die dritte Regel, welche voraussetzt, jede Vorstellung habe einen eignen, festen Ort, (und diesen muß man aus Systemen kennen,) wird dazu dienen, unsern Vorstellungen einen verständigen Gebrauch zu erleichtern; die wesentlichen Beziehungen, die notwendigen Folgen jedes Gedankens überschauen zu lassen, um ihn mit Hilfe dieser Beziehungen und Folgen schnell richtig ausbilden zu lassen. (Vorstellungen auf einander zu reduzieren, möchte den Akt der Besinnung am besten bezeichnen. Der Ort der Vorstellung wird selbst eine Vorstellung sein, und bedarf von neuem seines Orts, bis die Uebrschauung sich vollends orientiert hat. Vertieft aber wird diese Besinnung noch immer bleiben, so lange sie darüber den gegenwärtigen Moment und seine Umstände vergißt. Daß das Individuum sich der Gegenwart stets mächtig halte, ist das wesentliche Eigentum des Besonnenen, des Geistesgegenwärtigen. In diesem Punkte soll der thätige Mensch, der Geschäftsmann sich nie der Vertiefung überlassen.)

Es ist gegen die erste Forderung, wenn im Menschen sich immer ganze Massen von Vorstellungen gleichmäßig reproduzieren, wobei der Gemütszustand nicht zum Wechseln zu bringen ist, der Mensch in jedem Neuen nur das Alte wiedersieht; gegen die zweite, wenn er gewisse Vorstellungen nur in einer zufällig eingeprägten Folge auffinden kann; oder wenn er sie ohne alle Folgen durchzählt, demnach zum Erfinden untauglich ist; gegen die dritte, wenn er zwischen Abstraktion und Determination unsicher in der Mitte schwebt, keine zu Ende bringt, insbesondere weder eine ganze Zeitreihe in einen Moment zu fassen weiß, noch das Bewußtsein des jedesmal gegenwärtigen Moments sich gegenwärtig hält; endlich gegen die vierte, wenn er im Fortgange des Nachdenkens sich von gewissen reizenden Punkten, die aus der Ferne schimmern, anlocken läßt, wenn er durch Sprünge die Konsequenz verdirbt.

65. Die vierte Regel, welche voraussetzt, daß der Mensch nicht bloß den Vorstellungen nachgehe und nachgebe, sondern sie mit Absicht und zu vorgesetzten Punkten hinlenke, fordert, daß dergleichen Absicht nicht aus zufälliger Willkür hervorgehe, noch aus fremder Willkür hervorzugehen scheine; welches beides der Einheit der Selbstbestimmung Abbruch thut.

66. Die beiden letzteren Regeln sorgen, daß der Mensch stets wisse, wo er sei, in seinem Wollen wie in seinem Denken, daß ihm so viel möglich sein g a n z e s Denken und sein g a n z e s Wollen stets gegenwärtig sei. Die beiden ersteren sorgen, daß der Mensch nicht in Einförmigkeit festhänge, sondern vielfach lebe, sich rege und bewege. Die einen erweitern ihn, die andern sammeln ihn. So wird aus Vertiefung und Besinnung die Vielseitigkeit hervorgehen, ohne innern Streit: denn es widerspricht sich nicht, daß unsere Vorstellungen in ihren wesentlichen Verknüpfungen fest, und zugleich durch vielfache zufällige Verknüpfungen zu mannigfaltigen Übergängen vorbereitet seien.

67. Was ist nun V i e l s e i t i g k e i t d e s I n t e r e s s e? Es wurde Fülle des unmittelbaren Lebens gefordert und dies Leben nur um der Pflicht willen aufs Interesse beschränkt. Aber erst bei dem Mann würde Vielgeschäftigkeit zum Fehler werden; für den Zögling kann man den Ausdruck: V i e l s e i t i g k e i t d e r B e l e b u n g gebrauchen, unter der Voraussetzung, er selbst werde bei Annäherung der männlichen Jahre sich in die Grenzen der Pflicht einschränken, er werde dazu gebildet sein. — Der Geist lebt durch seine Vorstellungen, teils indem sie ihn wach erhalten, teils indem sie ihn treiben, bewegen. In beiden Rücksichten sind die Vorstellungen als belebend, d. h. als Prinzipien der innern Regsamkeit gedacht. Reges Wachen, bezogen auf einzelne Vorstellungen, ist M e r k e n, bezogen auf ihre Verbin-

dungen, Erwarten und produktives Phantasieren. Wird die Regsamkeit treibend, so fordert sie, und endlich stellt sie sich dar — als Handlung. Merken und Erwarten hängt offenbar zusammen mit Klarheit und Association; Fordern und Handeln muß sich nach der Idee des pädagogischen Zwecks bestimmen durch System und Methode.

68. Was ist nun das Materielle des uns belebenden Interesse?

Nicht jede Art von Mannigfaltigkeit der Gemütszustände ist Zweck des Menschen und folglich der Erziehung. Die Vielheit darf nur in den Beziehungen der Außenwelt liegen. Damit nun aus diesen Beziehungen des geistigen Lebens so viel als möglich hervorquellen möge, darum wurde Vielseitigkeit pädagogischer Zweck. Weil aber nicht alle Äußerungen des geistigen Lebens bis zur Fertigkeit, zur ungehemmten Thätigkeit ausgebildet werden dürfen, (welches dem gesellschaftlichen Prinzip, die Arbeit zu teilen, zuwiderlaufen würde,) darum mußte vielseitige Thätigkeit auf Vielseitigkeit des Interesse beschränkt werden.

69. Das Viele, welches die Erziehung herbeischaffen soll, muß immer als ein subjektives Viele betrachtet werden. Es ist ein großer Fehler, wenn man dies aus den Augen läßt, und dagegen die Mannigfaltigkeit der Maßregeln von der objektiven Vielheit lernen will, d. h. wenn man den Gegenständen des Unterrichts und deren Verschiedenheiten nachgeht, und nun zufolge der Klassifikationen, welche bloß dem Kenner der Wissenschaft zur Übersicht dienen, die Stundentabellen einrichtet.

70. Sehr verschiedene Objekte erregen einerlei Art von Interesse. Am offenbarsten unterscheidet sich das Interesse der Erkenntnis von dem der Teilnahme, und demgemäß das, was Erfahrung und was Umgang für die Bildung des Menschen leisten. Hingegen ein und dasselbe Objekt kann oft das Gemüt durch eine Reihe sehr verschiedener Beschäftigungen, folglich sehr verschiedener Interessen führen, z. B. Geschichte, Philosophie. Hiernach soll die Pädagogik ihre Einteilungen entwerfen. Was den Zögling nicht in verschiedene Gemütslagen versetzt, das ist auch für ihn nicht verschieden.

71. Das Interesse ist nun a) teils nach Stufen verschieden. Leichtigkeit, Lust, Bedürfnis. Es giebt auch Lust ohne Leichtigkeit, es giebt sogar Bedürfnis ohne Leichtigkeit und ohne Lust. Der letzte Zustand ist höchst unglücklich. Beides ist Folge übereilter Bildung. Leichtigkeit hat der Handwerker, Lust der Liebhaber, Bedürfnis der Künstler. Lust und Bedürfnis setzen den Vorblick voraus auf das, was kommen soll und kann. Bedürfnis erfordert, daß der Vorblick eine halb erfüllte, nun ganz zu erfüllende Regel, eine Regel, deren Fall vorhanden ist, darstelle. (Man unterscheidet Bedürfnis von Begierde, welche nur unmäßige Lust ist. Unmäßig ist sie alsdann, wann sie die Befriedigung übersteigt, nach voller Befriedigung noch

hungert, die Befriedigung selbst nicht empfindet.) Bedürfnis ohne Lust entsteht oft so, daß die Lust da sein würde, (denn sie liegt im Bedürfnis,) wenn sie nicht zur Befriedigung durch Mittelglieder hindurchgehen, oder sich Anhängsel bei der Befriedigung gefallen lassen müßte, welche Unlust erregen. So kann die bloße Thätigkeit, welche das Bedürfnis aufruft, durch Trägheit oder Unmut verleidet werden. Bloßes Bedürfnis kann auch ein Residuum sein, aus dem die Lust verrauchte, die Regel, die im Gedächtnis zurückblieb, ohne sich fortdauernd neu zu erzeugen. Die Bildung übereilt sich, wenn sie das Gemüt mit solchen Regeln zu früh belästigt.

72. b) Andernteils ist das Interesse, (welches zwar immer subjektiv bleibt,) nach dem Grade der Hingebung an das Objekt verschieden. Unmittelbares Interesse am Objekt begleitet die Erkenntnis, für das Verhältnis der Objekte zum Menschen interessiert man sich in der Teilnahme am menschlichen Gefühle. Jenes betrifft die Erfahrung, dieses den Umgang. Und diese Teilungslinie läuft, eben wegen der Verschiedenheit des Interesse, auch durch den ganzen Unterricht fort, der beides ergänzt.

73. Das erste der unterschiedenen Interessen, das am Objektiven, wird teils in der Auffassung der Objekte, teils im Begreifen ihrer gesetzmäßigen Abhängigkeit unter einander, teils in dem Beifall empfunden, den ihr Zusammenstimmen und ihre Zweckmäßigkeit uns abgewinnt.

74. Das zweite, das Interesse am Subjektiven, widmet sich teils den Menschen als einzelnen Wesen, teils der Gesellschaft, teils dem Verhältnis der Natur zur Menschheit. In allen drei Rücksichten liegt das Charakteristische dieser zweiten Art des Interesse in der Teilnahme, in der Vertiefung in menschliche Gefühle (eigne oder fremde); hingegen alle bloße Beobachtung der Menschen, wie interessant sie sein mag, ist hier ganz fremdartig; sie gehört der ersten Klasse zu. Beide Klassen berühren sich in ihrem höchsten Punkte und fallen in der Religion zusammen; denn ihr Gegenstand ist hier die Vorsehung.

75. Konstruktion der aufgestellten Abteilungen.

Zur Konstruktion gegeben ist:

Vertiefung (Klarheit [Verstand] + Reichtum [Phantasie])

75. Die Formeln sind genau nach Hartenstein wiedergegeben. Vergl. Anm. zu Allg. Pädag. 2. Buch, 1. Kap., Abs. 15. — Konstruktion. S. Anm. zu „Über die ästh. Darst. der Welt u. s. w.“ Abs. 13. Beispiele solcher Konstruktion giebt Herbart Allg. Päd. II, 5, 36 ff., Aph. 77 und 202 ff.

Verstand Vernunft
+ Besinnung . (Ordnung + Richtung)]
. (Leichtigkeit + Lust + Bedürfnis). (objektiv Verschiedenes)

Verstand Vernunft
[Vertiefung (Klarheit + Reichtum)

Verstand Vernunft
+ Besinnung . (Ordnung + Richtung)]
. (Leichtigkeit + Lust + Bedürfnis) . Teilnahme.

Vertiefung + Besinnung ist eigentlich nicht ganz richtig; Vertiefung $\times$ Besinnung ist nicht besser. Vielmehr wird eine Potenz, so hoch als möglich von dem Binomium Vertiefung und Besinnung gefordert. Die Summe wird mit sich selbst multipliziert.

Dies giebt nämlich $V^n + {}_nV^{n-1}B + \frac{n \cdot n-1}{2} V^{n-2}B^2 + \dots B^n$

Man denke sich diese Glieder im Verlaufe des Lebens auf einander folgend; so kommt die höchste Vertiefung für die früheste Jugend, die höchste Besinnung für das späteste Alter; die vollkommenste Mischung, und diese hat die größten Koeffizienten, für die längere Dauer des mittleren Alters. Jedes Glied wird sich wieder in eine Reihe verwandeln, wenn man $V = K + R$, und $B = O + R$ setzt.

76. Nämlich: in der Zeit realisiert gehören Vertiefung und Besinnung als Glieder einer Summe, im Begriff als Faktoren zu einander. Nun soll sich der Begriff in der Zeit realisieren. Die Nachfolge in der Zeit darf uns nicht veranlassen, die Person als verändert zu denken, indem sie von Vertiefung zu Besinnung übergeht. Vertiefung und Besinnung sollen eine Sinnesart ausmachen. Wir werden daher in jedem Gliede der Nachfolge beide Glieder wiederfinden wollen u. s. w. Dies nötigt uns zur nten Variationsklasse hin. Das Trinomium Leichtigkeit, Lust, Bedürfnis darf man nicht zur Potenz erheben, denn die spätern Glieder sollen nie ohne die früheren sein. Vielmehr sei die Form folgende: a, a + b, a + b + c.

77. Interesse ist dauernder Gemütszustand, welcher in sich mannigfaltig wechselnd, in vielfacher und vielförmiger Vertiefung und Besinnung sich äußern soll.

Vertiefung in der Mannigfaltigkeit, Gesetzmäßigkeit, Zweckmäßigkeit der Objekte

präzis } mit Leichtigkeit
und } aus Lust
beweglich } aus Bedürfnis.

Besinnung in jeder Auffassung, jedem Begreifen, jedem Beifall

orientiert } mit Leichtigkeit
und } aus Lust
nach Zwecken } aus Bedürfnis.

Vertiefung in der Teilnahme an Menschheit, Gesellschaft, religiösem Verhältnis

klar } mit Leichtigkeit
und } aus Lust
reich } aus Bedürfnis.

Besinnung in dieser Teilnahme
verständig } leicht
absichtsvoll } gern
} gedrungen.

---

78. Ein wesentliches Erfordernis zu der Harmonie der gesamten Ausbildung ist die Vermeidung der Disharmonie zwischen dem Idealischen und dem Reellen. Zwischen diesen beiden Gegensätzen in der Mitte durchschlüpfen wollen, wäre Beleidigung sowohl des Kopfes als des Herzens. In dieser Mitte wohnen nur Flache, Verschrobene und Phlegmatische. Wie die Welt ist, so muß sie erkannt werden. Und was die Ideale fordern, davon läßt sich nichts abdingen.

79. Es kommt hier durchaus nur auf die Gewöhnung an, beide Betrachtungsarten völlig zu trennen, jedes Ding auf beiderlei Art, aber als auf zweierlei streng verschiedene Weise zu untersuchen. Der Geist darf nicht träge, nicht halb, nicht oberflächlich untersuchen; rein ausarbeiten und bis auf die letzten Grenzen treiben muß er die Frage nach dem Sollen sowohl, als nach dem Können. Eben die Vollkommenheit, die Höhe und Schärfe dieser Betrachtung vermeidet jede gefährliche Mischung am besten. So wird zugleich Würde und Nüchternheit in die Handlungsweise kommen. — Wo sich die innere Möglichkeit, die so schwer zu erkennen ist, der Forschung entzieht, da muß wenigstens mit aller Vorsicht überlegt werden, wie viel man an den Versuch wagen dürfe?

80. Beiderlei Betrachtung muß immer im Geichgewichte beim Zöglinge sein und beharren. Wohin er von selbst am meisten hängt, dahin muß der Lehrer am vorsichtigsten nach der andern Seite, aber mit desto mehr Feuer wirken. (A. H.)

---

81. Die Vielseitigkeit soll sich ganz in den Dienst der moralischen Vernunft begeben. Nur ihr wollten wir ein weites Reich bereiten; sie sollte in aller Welt und in Wirklichkeit sich wieder finden. In ihrem Interesse sollte die Macht aller möglichen Interessen zusammenfließen. Wir wollten einen Vielthätigen, Leichtgeweckten, nur um der Pflicht einen wachsamen, rasch und klug ausführenden Diener zu geben. Damit die Tugend in der Welt herrschen könne, muß sie weltliche Macht haben. Diese weltliche Macht ist das weltliche Interesse, die weltliche Thätigkeit, Fertigkeit, Empfänglichkeit, welche in dem Reli-

giösen, in dem Asceten, in dem Spekulanten so leicht erstirbt, so leicht den wunderlichsten Täuschungen und Einbildungen Raum giebt, sie für die Welt unbrauchbar und mit allen ihren frommen Wünschen lächerlich macht.

82. Eine heilige Erziehung macht die wirkliche Tugend zur Chimäre. Ein Erdenbürger muß erst vorhanden sein.

83. Aber über dem Erdenbürger ist der Bürger des Reichs der Zwecke. Daß nur in dieser Idee der konsequente Mensch Ruhe und ein Ende findet, daß nur sie den Kräften eines gesunden und geistig lebenden Menschen eine freie und feste Bestimmung geben kann, hat die Moral zu beweisen. Sie hat dann auch allein das Recht, der Pädagogik absolut zu gebieten. Sie fordert dieselbe ganz in ihren Dienst. Zu dieser Idee muß man sich erheben. Weder Lehrer noch Zögling dürfen die Arbeit, die Anstrengung scheuen; vielmehr ist beides, wo es nicht nötig sein mag, überhaupt eine treffliche Übung der Stärke, der Energie und Konsequenz, welche die Moral fordert. Nur daß diese Idee der Konsequenz ganz wegfallen würde, wenn man die Jugend mit willkürlich aufgelegten Selbstüberwindungen quälen wollte.

Ä. H.

---

84. Das Entscheidende der Erziehung liegt durchaus nicht in dem Anstrich, den man allgemeine Bildung nennt, sondern in dem, was dem Menschen als großes und fernes Ziel erscheint. Hier ein Wirkungskreis im Staate, dort in der Kirche, dort die Gelehrsamkeit, dort das Familienglück, dort die ruhige Thätigkeit und der Erwerb des Landlebens, dort selbst der Genuß in einem ausgedehnten Lebenskreise u. s. w.

85. Das Erste also ist ein entscheidend starker Eindruck von Größe. Aber damit muß zweitens das Streben nach dieser Größe verbunden sein; also die gespannte, mannigfaltig ausgebreitete Erwartung. Für die Vorstellungsmasse, worin diese Spannung liegt, bildet sich nun Verstand, Vernunft, aber auch Leidenschaft u. s. w.

86. Die eigentliche praktische Vernunft im idealen Sinne des Worts, deren Ausbildung das eigentliche Hauptziel der Erziehung ausmacht, schwebt zwar über dem allen, aber sie selbst bedarf als ihrer Unterlage jenes Strebens nach dem Großen; oder sie verläuft sich in leere Begriffe.

87. Der Erzieher läuft die doppelte Gefahr, bald ängstlich um das Kleine besorgt seine Kraft an das zu verschwenden, was von selbst geschieht, bald aber eine Größe geltend machen zu wollen, die dem Zögling höchstens imponiert, ihm aber fremd ist und bleibt.

88. Praktische Erziehung beruht darauf, daß man den Zögling in gesellige Verhältnisse, die ihm wert sind, hineinführe, aber so daß

sittliche Strenge ihre Grundbedingung sei. Diese Verhältnisse müssen bei jeder Abweichung vom Rechten sogleich fühlbar beleidigt sein. Der Zögling wird die Strenge anfangs nicht begreifen, aber sie später verdanken. Das geschieht allerdings am leichtesten zu Hause, nämlich in guten Häusern. Erziehung ist heutigestages mindestens ein ebenso wichtiges Geschäft, als jemals zuvor. Gefahren der Zeit, Spannungen im Staat und in der Kirche. Auch von Spannung in der Wissenschaft dürfte ich reden, denn ich bin mir bewußt, sie so schonend als möglich behandelt zu haben. Aber ich will nicht scheinen, andern Vorwürfe zu machen, die nicht hierher gehören.

---

89. Dem Knaben muß alles als sein Werk erscheinen, seine Ausbildung muß er sich selbst verdanken wollen. Wichtig sind dabei die Jahre vom zehnten bis vierzehnten Jahre, wo der Knabe es tief, tief fühlt, daß er erzogen werden möchte. Werden diese Jahre versäumt, so ist er für die Bildung durch die Erziehung verloren. Früher, vom sechsten Jahre an ist es schwer, diesen Geist im Kinde zu erwecken und zu erhalten, und im siebzehnten Jahre des Zöglings ist auch keine eigentliche Erziehung mehr möglich, höchstens bei denen, die sich versäumt sehen und bei denen lebhaft das Gefühl ist, sich noch erziehen zu lassen; lange dauert es aber auch da nicht, wenigstens nicht länger, als sie nicht fühlen, daß sie das Geschäft der Erziehung selbst fortsetzen können.

---

90. Eines intensiv starken, stets fortdauernden Gedankens, einer im Erzieher stets gegenwärtigen Kraft bedarf die Erziehung. Was das Gemüt gar nicht aufregt, ist verloren für die Bildung. Denn die Masse dessen, was den Zögling nie interessierte, wird verschlungen von dem, was ihn wirklich interessierte. — Aber Urteilskraft, eigne gesunde Augen, die Fähigkeit, die festgestellten Begriffe in alle Lagen einzuführen, die lassen sich nicht mitteilen. Der Erzieher muß durch alle Eigentümlichkeiten an das vollkommen Durchdachte erinnert werden, er muß im stande sein, unter der Herrschaft dieses Gedankens sich jeden Augenblick seine Pädagogik selbst zu schaffen.

---

91. Wer keinen pädagogischen Ernst empfindet, auf den wirkt der Reiz, womit die kindliche Natur den Erwachsenen durch ihre Beweglichkeit, ihre Lieblichkeit, — ja durch den bloßen Kontrast berührt. Dadurch wird aber die Erziehung ein bloßes Spiel mit den Kindern. (A.H.)

91—101: Umgang des Erziehers mit dem Zögling.

92. Der Erzieher beobachte von Anfang an, in welchen Punkten die Anlage seines Zöglings der seinigen überlegen ist. Die Überlegenheit zeigt sich zuvörderst in einem feinern und schnellern Auffassen gewisser Gegenstände, als dessen der Erzieher sich aus seinen Jugendjahren bewußt ist; sodann in der Stärke, womit das Ganze des Gemüts eine lebhafte Auffassung trägt, ohne davon erschüttert zu werden. In Rücksicht auf die Überlegenheit wird der Zögling nicht anders, als um auffallende Unrichtigkeit der Gesamtbildung zu verhüten, gestört werden dürfen. Und von solchen Seiten wird die Erziehung am frühesten ihr Ende erreichen.

93. Die Individualitäten der Lehrer bilden einen engern Kreis, als die der Schüler.

94. Die Forderung des Erziehers müssen nicht der dauernde Gedanke des Zöglings werden. Denn nicht diese, sondern die wirklichen Verhältnisse der Dinge sollen die Motive seiner Handlungen und die Prinzipien seiner Gesinnungen sein. Dies paßt schon auf frühe Jugend. Schon kleine Kinder können dahin kommen, Nebenrücksichten auf die sie umgebenden Personen in alles einzumengen und deshalb nichts mehr rein zu empfinden.

95. Was über den Umgang des Lehrers mit dem Zöglinge zu sagen wäre, das löst sich fast ganz in den frommen Wunsch auf: möchte zu einem zarten und innigen Verhältnis der Lehrer nie weniger fähig sein, als der Zögling; und möchte er hinwiederum nie mehr Ansprüche darauf machen, als dieser fähig ist zu befriedigen.

96. Erziehung im strengen Sinn ist ein von der Regierung völlig verschiedenartiges Geschäft, wie sehr es sich auch in der Ausübung damit verwickeln mag, da das eine nur abnehmen darf, indem das andre zunimmt. Aber die Pädagogen bilden sich meistens ein, das, wobei sie sich am meisten thätig, bewegt und bemüht fühlen, das sei auch das Wichtigste in der Erziehung. (Ä. H.)

97. Regierung ist dem Pädagogen nur Mittel der Erziehung, — eben so sollte sie es der Gesellschaft sein. Damit bestehen freilich die engen Begriffe vom Staate nicht, die aus unserer politischen Welt in unsere naturrechtlichen Kompendien eingewandert sind; — als ob das Abstraktum Staat den wirklichen treibenden Forderungen der Vernunft an den ganzen Menschen angemessen sein könnte. (Ä. H.)

98. Formelle Moralität ist eigentlich nur Respekt vor Verhältnissen, die man außer seinem Individuum vorfindet, und wobei die Gegenstände des Willens durch die Neigungen gegeben sind. Da betrachtet sich der Mensch bloß als gehorchendes Individuum, er unterwirft sich einer höhern Kritik. Er findet nicht in seinem eignen Bewußtsein den allgemeinen Willen, nimmt sich daher auch nicht der Angelegenheiten desselben, wie in eigner Sache, durchweg an. Sein individuelles Wollen ist ihm zum Handeln zureichend, und wird durch die Moral nur aufgehalten. Aber Sittlichkeit, als bloßes Censurgesetz, ist kein Prinzip der beständigen und ganzen Thätigkeit, und eines solchen bedarf doch die Pädagogik.

---

99. Formelle Moralität entsteht unfehlbar da, wo die frühe moralische Bildung versäumt wurde, die Moral als Lehre nachkommt und zwar anerkannt, aber nicht zur Natur werden kann. (A. H.)

---

100. Aufsicht, Verbot, zurückhaltender Zwang, Hemmung durch Drohen sind nur negative Mittel der Erziehung. Durch nichts verrät die alte Pädagogik ihre Verkehrtheit so sehr, als durch ihre Anhänglichkeit an den Zwang. Durch nichts verrät die heutige Pädagogik ihre Schwäche so sehr, als durch ihre dringenden Anpreisungen der Aufsicht. Nur große Verlegenheit kann ihr Motiv sein, ein so nachteiliges, unzureichendes und kostbares Mittel ausschließend zu empfehlen. Vergehen zu hindern ist nur dann gut, wenn statt der gehemmten Thätigkeit immerfort neue an die Stelle tritt. Zu dumm, zu unfähig, zu träge soll der Mensch zum Laster nicht sein; sonst geht die Tugend mit verloren. (A. H.)

---

101. Pädagogischer Takt. Eine Hauptsache desselben ist, zu beurteilen, wann ein Zögling seinem langsamen Gange überlassen bleiben, zu welchen andern Zeiten man eilen muß. Jenes, wenn seine Kindlichkeit und Knabenhaftigkeit sich gutartig fortwachsend zeigt, er durch höhere Anforderungen nur gedrückt werden würde, und dabei sein Vorstellungskreis durch hinreichende Beschäftigung vor unzeitiger Verschmelzung, die steif macht, gesichert ist. Dieses, wenn Gefahr beim Verzuge ist, durch aufstrebende Neigungen, hervortretende Ansprüche, Meinungen, und wegen einer eben jetzt gewonnenen Bildsamkeit. Dann heißt es: der junge Mensch faßt jetzt oder nie.

---

102. Für den Unterricht giebt es zwei Ausgangspunkte, Er-

fahrung und Umgang. Wählt er einen andern Anfang, so hängt das, was er betreibt, in der Luft. Er soll aber Erfahrung und Umgang ergänzen. Es giebt nichts außer der Natur, der Menschheit, und ihrem Verbindungsgliede, der Vorsehung. Hat nun der Unterricht die Erfahrung zur Naturkenntnis erweitert, hat er den Umgang zur Aneignung des allgemeinen Interesse der Menschheit erhöht, hat er beide in der Religion verknüpft: so ist alsdann und nur alsdann dem pädagogischen Zweck Genüge geleistet. Um nun für den Unterricht eine Theorie zu finden, müssen wir zuvörderst die Grenzlinie, die ihn von Erfahrung und Umgang scheidet, verwischen. Denn eben weil diese letztern nur Bruchstücke und immer anders geformte Bruchstücke sind, kann eine zusammenhängende Theorie sich nicht auf sie, noch auf ihr Ergänzungsglied, den Unterricht, einzeln, sondern nur auf das Ganze beziehen, welches sie zusammen ausmachen. Dieses Ganze kann man Welt nennen. Erfahrung, Umgang und Unterricht machen dann zusammen die Darstellung der Welt.

---

103. Es giebt eine Breite und eine Länge des Unterrichts durch das, was neben einander und was nach einander gelehrt werden soll. Die Breite des Unterrichts wird kleiner sein müssen als die Länge, die sich durch mehrere Jahre durchzieht. Aber es giebt nur zwei Hauptfäden, die nach beiden Richtungen lange fortgesponnen werden können und sollen: Kenntnis der Natur und der Menschheit. Sprachen sind nur Handwerkszeuge.

---

104. Zur Bestimmung des Charakters gehört erstlich ein Gedankenkreis; sodann ein gelingendes Handeln. Also auch ein gelingender Unterricht. Deshalb darf der Unterricht nicht zu schwer sein, dem Zögling keine Thränen kosten, die Hoffnung des Gelingens nicht schwinden lassen. Höchst wichtig ist dabei, daß nur das Ganze des Gefühls in Betracht kommt. Die Basedowsche Methode war spielend, die Pestalozzische ist schwer, aber so, daß sie in demselben Augenblicke die Schwierigkeiten durch richtige Folge der Gegenstände auch überwindet. Leichter darf der Unterricht nicht sein, oder empfunden werden, als die äußeren Gegenstände, die von selbst den Knaben reizen, seine Kräfte zu üben.

---

105. Arbeit und Unterricht. Ein großer Unterschied ist zwischem dem Lernen des Handwerkers, und demjenigen beim gelehrten Unterricht. Letzterer macht den Menschen sehr lange Zeit hindurch solchergestalt passiv, daß hier in der Untersuchung überall die

---

102—120: Allgemeines über Unterricht.

Frage vorherrschen muß: was wird als Reaktion auf die beständige Einwirkung des Lehrers im Zögling erfolgen? Das ist die echt pädagogische Frage. Hingegen der Handwerker drückt mehr persönlich. Das Lernen geht da meist im Kopfe des Lehrlings vor; da er die einzelnen Handgriffe leicht vollbringen kann und es nur darauf ankommt, ihm deren Reihenfolge und Effekte zu zeigeu.

---

106. Der Unterricht mutet dem Lehrling Anstrengung an. Was heißt das? Es ist nicht bloß das Zurückhalten der eignen Gedanken; sondern, indem der Schüler unaufhörlich gefragt, und von ihm das Sagen und Thun gefordert wird, ist es eine rückgehende Spannung seiner Reihen, die man fordert, und die dem Schüler so oft mißlingt. Er besinnt sich nicht; er hat dies und wieder jenes vergessen, und nicht in Bereitschaft. Die Spannung läßt in jedem Punkte nach.

107. Ohne Zweifel sind seine Reihen in sich zu lose verbunden. Darum widerstehen sie der Hemmung im Fragepunkte nicht, wie sie doch sollen, um fortzulaufen, und sich dann gehörig zu verweben. — Man sucht ihm zu helfen, indem man die Frage verändert. Das heißt, man tastet umher, um andere Punkte zu finden, von wo aus die Reihen etwa fortlaufen möchten. Aber er antwortet Unsinn. Seine Reihen verzerren und verderben sich. Man lehrt von vorn. Aber seine Empfänglichkeit ist abgenutzt. Die Reihen verwirren sich von neuem. Oder man braucht noch einmal dieselbe Zeit wie früher, und darüber vergehen ihm wieder die Gedanken. Die Reihen kommen nicht bis ans Ende. Sie sind länger als seine Fähigkeit sie faßt. Ihre Glieder sind und bleiben schlecht verbunden.

108. Jeder reihenbildende Unterricht ist gut, wenn seine Reihen lang, wohl verbunden und brauchbar sind. Aber ein Lehrer geht so, der andere anders durch den Wald, und das gründlich systematische Wissen ist am Ende nicht die Hauptsache.

---

109. Aufmerksamkeit. Abstrahieren wir vom Willen aufzumerken! — Das Merken von selbst liegt unmittelbar in der Intension des Gegebenen; folglich, bei schon sehr gefüllter Seele in der Summe der alten und neuen Intension. Fehlt die alte, und die neue ist für sich nicht stark genug, — wird das Neue gleich so wie es kommt von andern Vorstellungen zu Boden geschlagen, so schwindet das Merken. Hier hängt vieles ab vom Grade der Ausschließung, vom blinden Druck, von der schon früherhin angewachsenen Ausschließungssumme (z. B. am Ende einer Lehrstunde), — am meisten aber von dem Verwandten, was in der Tiefe des Gemüts entweder liegt

oder fehlt. Vielseitige Ausbildung erfordert vollständige Elementarbildung.

110. Die Verschiedenheit der Köpfe ist das große Hindernis aller Schulbildung. Darauf nicht zu achten ist der Grundfehler aller Schulgesetze, die den Despotismus der Schulmänner begünstigen, und alles nach einer Schnur zu hobeln veranlassen. Der Schein des Vielleistens, wo nicht viel geleistet werden kann, muß fort. Bürgerschulen beklagen sich, wenn man ihnen die zuweist, die für Gymnasien nicht taugen. Sie begreifen nicht, daß man ihnen die Vielseitigkeit zuweist, wenn auf jenen Philologie einseitig herrscht.

111. Pestalozzi will, die Sprachtöne sollen kombinatorisch aus ihren einfachsten Elementen allmählich zusammengesetzt, dem Kinde gelehrt werden. Also Methode schon fürs kleinste Kind! Dies ist sehr gegründet. Dem allerkleinsten Kinde sind die Elementartöne gerade so interessant als faßlich; dem schon sprechenden Kinde, das die Hilfe der allmählichen Zusammensetzung der Sprachtöne entbehrt hatte, wird jetzt, da es buchstabieren soll, die Auflösung der schon zusammengefaßten ganzen Worte in ihren nichtsbedeutenden Elementen unerträglich.

112. Wenn Pestalozzi einmal sagt: „es braucht, daß wir Sprache an das Bewußtsein von Gegenständen ketten, um dasselbe zu einem hohen Grade von Klarheit zu bringen,“ so ist dies verkehrt. Die Sprache macht nicht klärer, aber sie erleichtert die Verknüpfung. Die Einheit des Namens verbindet (und hält verbunden) die Merkmale sicherer zur Einheit eines Gegenstandes, und die Übertragung allgemeiner Begriffe, wie auch die Zusammen-Auffassung und Vergleichung mehrerer Gegenstände geschehen bestimmter. Die Kombinationen der schon kombinierten Komplexionen sind vor der Verwirrung gesichert, die entstehen würde, wenn die Komplexionen in ihre Elemente zerfielen. So setzt man eine verwickelte Funktion von x = y, und wieder eine verwickelte Funktion dieses y = z; so setzt man auch statt der unbekannten Größe ein Zeichen, um ihre Relationen bequem zu durchlaufen und daraus sie selbst zu finden. So sind Worte, sowohl algebraisch, als analytisch, hilfreich, um dasjenige, was unter die Schwellen des Bewußtseins hinabsinken muß, damit oberhalb Platz werde, wenigstens an einem Faden zu versenken, an dem es sich jeden Augenblick wieder hervorziehen läßt. — Auch zerfället die Sprache, oder vielmehr hält zerfället die Merkmale und Teile, die sonst in ihre

111. Pestalozzi „Wie Gertrud u. s. w.“, 7. Brief.

Einheit zu leicht wieder zusammenfließen würden. Dadurch erleichtert sie wieder die Besichtigung des Einzelnen.

113. Im Schreiben, im Sprechen, drücken wir durch die Gestalt der Perioden die Gestalt der Zusammenfügungen unserer Gedanken aus. Die Hauptverbindung, die des Subjekts und Prädikats, verknüpft selten einfache Elemente, gewöhnlich Zusammensetzungen von Zusammensetzungen in sehr vielfachem Grade; die Periode umfaßt also eine sehr große Menge einander untergeordneter Verbindungen. Sich gut ausdrücken ist eine schwere Kunst, die zwar wohl nicht ganz in der Zusammenfügung der Kombination besteht, aber doch von ihr vollendet wird. Wir lernen sie durch lange Übung. Aber sollte man denn nicht eine Methode dafür aufsuchen?

114. Hier wäre nicht von der bloßen grammatischen Konstruktion die Rede; die Wortfügung geschieht in allen geschmeidigen Sprachen nach dem Sinne und nicht nach einer allgemein bestimmten Ordnung der partes orationis. Aber niemand kann sich über Dinge, die er nicht geläufig durchdenkt, gut ausdrücken. Von Dingen, die den Kindern bekannt sind, geht ohne Frage auch der Sprachunterricht aus. Dann aber müßte er sich zu einer Allgemeinheit erheben, die als bloß formal, von möglichen Gegenständen und deren Kenntnis oder Unkenntnis nicht mehr abhinge.

115. Übrigens ist bei Pestalozzi die Sprache anfangs das zu Lehrende, der Zweck des Unterrichts; später wird sie Mittel für allerlei geistige Ausbildung. Da sollten denn im Grunde diese Arten der Ausbildung selbst betrachtet und für jede die anpassende Lehrmethode gesucht werden. Aber der Unterricht sucht viel auf einmal zu leisten; daher sind ihm die allgemein wirkenden Mittel die Hauptsache und das Detail der Zwecke überläßt er geschickter Anwendung; so, wie der Mathematiker immer die allgemeinsten Formeln sucht.

116. Wenn man denn also vom Mittel ausgehen muß, so ist die in ihm selbst gegründete Möglichkeit seines Gebrauchs das Erste, was man erforschen, durchlaufen, methodisch im Unterricht darreichen muß. So angesehen, und das ist der eigentliche Charakter des Unterrichts, ist er Vorbereitung auf künftige Angelegenheiten; er opfert also die Gegenwart der Zukunft auf und das entschuldigt die Not. Da kommt es denn zuerst darauf an, daß er der Not auch wirklich abhelfe, daß er sich der Zukunft so nützlich als möglich mache. Dies kann er nur durch Allgemeinheit, und so ist sie sein erstes Gesetz. Auch ist sie ein großer Gewinn für die Zeit während des Unterrichts, dadurch, daß so der betäubenden Masse weniger wird. Wollte man ganz im Detail lehren, so würde Eins das Andere vernichten. — Aber man kann nur vom Einzelnen ins Allgemeine sich erheben; und um das Allgemeine zu brauchen, muß man wieder ins Detail herunter. — —

117. Warum können die jungen Leute keinen guten schriftlichen Aufsatz machen? Weil sie stets nur vorgeschriebene Reihen auswendig lernten, oder nach vorgezeichneter Form dieselben verknüpften, oder darin einschalteten. Nun sollen sie die Vorstellungen steigen lassen. Aber welche? Allgemeine Begriffe oder historische Gegenstände. Aber sie kleben am Einzelnen oder am Gegenwärtigen. Wollen sie darüber hinaus, so haben sie keine ablaufenden Reihen, oder dieselben geraten ins Stocken. Besonders indem das Ablaufen sich Sprache aneignen soll; wobei die Sprachform ihnen zur Sache wird. Ihnen ist alles geistige Eigentum noch individuell. Der Verstand fehlt, der sich nach der Qualität des Gedachten richtet.

---

118. Bildung des Denkens. Die Köpfe der Schüler werden so gewöhnt ans Lernen dessen, was ihnen historisch neu ist, an die Mühe des Memorierens, daß im Augenblick des Begreifens (mathematischer, philosophischer Sätze) sie nichts zu lernen glauben, also auch kaum der Mühe wert achten, das Begriffene festzuhalten. Hier geht es ihnen wie den Studenten, die in der praktischen Philosophie oder Pädagogik alles schon zu wissen meinen. Es kommt hier bisweilen darauf an, die Dinge scheinbar schwer zu machen. Aber es kommt auch sehr wesentlich darauf an, selbst bekannte Begriffe gehörig abzugrenzen und dann in geordnete Reihen zu legen. Analytischer Unterricht! Sonst findet sich immer am Ende, daß die Begriffe so leicht nicht waren als sie schienen; es findet sich arge Konfusion in den ersten Grundbegriffen.

---

119. Wechselnde Lernlust. Bei kleinen Kindern, ja auch bei jüngern Knaben, endlich bei Jünglingen heftiger Widerwille gegen das Lernen. Nicht gegen die Sache; aber für den Augenblick das Gefühl, diese Beschäftigung sei unerträglich. Jedenfalls muß man den Augenblick und seine Bitterkeit vorübergehen lassen. Die heftige Erregung heischt Beruhigung. Aber viel liegt daran, daß die Arbeit sobald als möglich, mit mehr Hilfe wieder in Gang komme. Es ist gut, die Sache von einer andern Seite zu versuchen; am Ende wird das Durchsetzen verdankt. — Eigensinn liegt nicht darin, kann aber hineinkommen, samt Trug und Abneigung gegen die Sache. Man muß also die Sache ernst und mild behandeln; doch nicht schwach. Bald darauf muß die Beschäftigung gewechselt werden; der schlimme Punkt ist nach Möglichkeit zu vermeiden. Man muß suchen, durch Umwege in die frühere Bahn zurückzukommen.

---

120. In den *Lehrstunden* soll man dem Schüler einhelfen nur gerade da, wo er es braucht; und *dann* in dem Augenblick, wo seine eigne *Wölbung* kulminiert. Früher wird es nicht gefaßt; später ist er schon matt. Die Fälle sind hier verschieden, wo er etwas wirklich nicht weiß, und wo es ihm nicht einfällt, weil die Reproduktion entweder gehemmt ist oder etwas Falsches unterzuschieben im Begriffe steht. Das wirklich falsche Unterschieben muß möglichst vermieden werden. Den rechten *Rhythmus seiner* Bewegung, indem er übersetzt oder wiederholt, hervorzubringen, ist durchaus die Hauptsache. Die Geschwindigkeit, die ihm bequem ist, falls er in gutem Zuge, eine raschere, falls er zu langsam arbeitet, soll der Lehrer erhalten und erregen. Dahin gehört auch das Bewegen der *Augen* in alten Auktoren, was die Schüler zu spät lernen, das Sehen der Konjunktionen, des Konjunktivs u. s. w.

---

121. Der pädagogische Gebrauch der *Naturwissenschaften* hat die Besorgnis erregt, daß die Beschäftigung damit in Spielerei ausarten könne. Seltsam genug! Freilich ist nicht so viel Schweres am Behalten solcher Namen, deren entsprechende Gegenstände sich zeigen lassen, als solcher Worte und Jahreszahlen, wie Philologie, Geschichte und Geographie herbeiführen. Man hat auch Bilderbücher für Zoologie: und — die Geschlechtsorgane sind für den Jugendunterricht unbequem, und — man hat den Zusammenhang oft genug verloren.

122. Aber: hier ist der Sitz der *thatsächlichen Wahrheit*, die nicht wie die Geschichte in eine unerreichbare Vergangenheit vor der genauern Prüfung zurückweicht. Dieser echt empirische Charakter zeichnet die Naturwissenschaften aus und macht sie unersetzlich, wo sie

---

120. *Wölbung* und *Zuspitzung* sind veranschaulichende Bezeichnungen für die Stärkegrade steigender Vorstellungen. Darüber sehr klar im 16. Brief „über die Anwendung der Psych. auf die Pädag.": Jede unmittelbar sich produzierende Vorstellung wird andre neben sich haben, die mit ihr zugleich von der bisherigen Hemmung mehr oder minder frei werden und folglich anfangen, sich zu erheben. Aber wie weit können sie damit kommen? . . . Wenn eine bestimmte Empfindung fortdauernd gegeben wird, so erheben sich zwar ihre Nachbarn, aber eben hiemit erhebt sich eine wachsende Hemmungssumme, das heißt, eine wachsende Notwendigkeit wieder zu sinken. Einzig und allein diejenige ältere Vorstellung, welche der jetzigen Wahrnehmung vollkommen genau gleichartig ist, macht davon eine Ausnahme; sie braucht nicht wieder zu sinken . . . *Wölbung* ist das Steigen, *Zuspitzung* das Sinken aller Nachbarn zusammengenommen. Denn was sich erhebt, dies alles zusammen bildet gleichsam eine Figur, wie wenn ein Gewölbe sich erhöbe. Beim Sinken aber steigt die Mitte fortdauernd empor, während ringsum die Nachbarn sich senken; und der mittlere Punkt bildet gleichsam eine Spitze, die immer schärfer herausragt, je länger dieser ganze Prozeß dauert."

121—146: *Besonderes über Unterricht.*

fehlen. Hier scheidet sich der Gegenstand aus allen Dichtungen und Ansichten heraus, und erweckt den Beobachtungsgeist stets von neuem. Daher ist hier ein Damm gegen Schwärmerei, wie ihn die Wissenschaften nicht besser gewähren können. Hier ist aber auch die Aufforderung zu aller theoretischen Forschung, sowohl der experimentalen, um die Kenntnis zu erweitern, als der spekulativen, um sie zu vertiefen. Derjenige Unterricht also, der nicht den Menschen im Menschenwerke einfangen will, muß sich hierher wenden.

---

123. Philologie ist wesentlich Anknüpfung der heutigen Bildung an die alte, Fürsorge, daß der Boden der Kultur festliege; also Abwehr neuer Verirrungen. Daher ist Philologie nichts ohne Geschichte. Ihre unmittelbare Geltung aber nimmt sie her von dem Vorzuge der alten Sprachen vor den neuen. Es ist nun schlimm, daß das Deutsche sich nicht mehr nach den Alten umbilden läßt und mit lateinischer Preßfreiheit niemandem gedient ist. Noch vor 40 Jahren war es Verdienst, und zwar ein glänzendes, die Alten nachzuahmen. Heutzutage würde nicht einmal ein Dichter damit Glück machen und schwerlich ein Redner, gesetzt auch, er hätte sich nach Cicero und Demosthenes gebildet. Unsere Muster, die, welche wirklich nachgeahmt werden, liegen näher, und unsere Bedürfnisse sind so laut, daß sie unmittelbar das Wort nehmen. Die Zeit der Sprachbildung ist vorüber, weil nicht mehr geschehen kann, als schon geschehen ist. Das Verhältnis der alten Zeit zur neuen ändert sich fortwährend durch die neue. Das verliere man nicht aus den Augen. — Anders ist das Verhältnis der alten Sprachen und Auktoren zur Jugend, die noch keinen Zeitstempel erhielt. Das ist das rein pädagogische.

---

124. Studium der Alten. Die Alten sind der Orientierungspunkt der Kultur. Daß wir mehr leisten können und sollen, ist keine Frage; nur wenn wir den Faden verlieren, sehen wir zurück auf den Anfang und die ursprüngliche Richtung. Eben darum sind die Alten das Studium der Jugend. Gelehrte Neugierde, ohne diese Rücksicht, würde uns schlecht kleiden und neben produktiver Kraft als große Schwäche erscheinen. Wir sollen die Alten hinter uns finden.

---

125. Ruhm der alten Sprachen. „Wer klassische Bildung empfing, will sie nicht entbehren; wer sie nicht hat, wolle nicht urteilen.“ So sprach einst in einer über den Gegenstand disputierenden Gesellschaft einer, und damit — war der Disput abgeschnitten. Er hätte freilich hier erst anfangen sollen. Wer hat denn klassische Bildung wirklich empfangen? Ohne Zweifel nur, wer sie lobt.

Denn freilich, den Tadlern der so oft vergeblichen Mühe des Unterrichts im Lateinischen und Griechischen wird man nicht einräumen, daß *sie* klassische Bildung empfingen. Ihr habt euch vernachlässigt; so spricht man, und in der Regel mit Recht. Aber so ist der Fragepunkt verrückt. Vom Werte der klassischen Bildung im *allgemeinen* ist gar nicht die Frage; es zweifelt daran kein Vernünftiger, wenn er einigermaßen weiß, wovon die Rede ist. Ganz Ähnliches aber behaupte ich von der Metaphysik: ars non habet osorem nisi ignorantem. Glaubt man nun, ich würde dadurch allgemein aufgedrungenen Unterricht in der Metaphysik rechtfertigen können oder nur wollen? Ich wünschte daneben Lobecks und Bessels Wissen; aber was hülfe mir's ohne ihr Talent? Die große Frage ist, welche und wie viel Kenntnisse ein gegebenes Individuum in *seinem Kopfe* zu bewegen vermöge.

---

126. Wie verkehrt den Horaz mühsam erklären durch griechische Mythologie und erst hinterdrein griechische Dichter lesen!

---

127. Den Jugendunterricht in der *Geschichte* drückt die allgemeine Schwierigkeit, daß der Knabe sich nur nach Maßgabe seiner beschränkten Empfindungs- und Erkenntnissphäre in die Zustände der Personen versetzen kann, welche auf der Bühne der Welt gehandelt haben. Wie er der Männlichkeit, ihren Gefühlen und ihren Geschäften sich nähert, wie die Ideen steigen, wie Kombinationen der anwachsenden Erkenntnisse sich immer rascher vermehren, so kann auch der historische Unterricht in sehr schneller Progression sich beschleunigen. Hingegen der Anfang darf nur sehr langsam gehn und muß sich ganz nahe an die Individualität des Knaben halten, wie sie um die Zeit beschaffen ist, da er eben fähig wird, seine Teilnahme über die nächste Umgebung hinauszudehnen.

128. Der Knabe bedarf, um sich zu heben, des beständigen Blicks auf den Mann, und die heroischen Regungen des Knabenalters bedürfen, um nicht zwecklos zu entschwinden, noch zu verwildern, um vielmehr die Periode der Vernunft heranzunähern, idealische Darstellung solcher Männer, welche vollbringen, was der Knabe möchte, aber an denen sich auch desto eher der Übergang zu einer höheren Ordnung verrät. Zugleich muß auch die Beschäftigung mit diesen Männern auch durch ihre äußere Form zu einem weit offenliegenden Fortschritt einladen.

129. Dies eignet die homerische Odyssee zur ersten historischen Darstellung fremder Sitten, entfernter Zeiten. Auch nur eine so umständliche, so höchst klare poetische Schilderung hat die Kraft, die Teilnahme des Knaben in dem weitentlegenen neuen Kreis zu fixieren.

130. Die fernere griechische Geschichte ist durch ihre Mannig-

faltigkeit und durch ihre klassischen Beschreiber vorzugsweise fähig, die ersten historischen Hauptbegriffe, gleichsam die Formen aller Geschichte darzureichen; so wie die Sprache schon ihrer Schwierigkeit wegen die erste für den Unterricht sein sollte; und wie ihre Schriftsteller als die Gründer des besten Teils unserer heutigen Litteratur, den unentbehrlichsten Aufschluß darüber enthalten.

131. Weiterhin können mehrere Darstellungen der Geschichte einander unterstützen. Man kann zu gleicher Zeit einen universalhistorischen Hauptfaden von den Griechen aus gerade fortlaufen lassen, und zugleich in andern Lehrstunden auf Nebenwegen umherstreifen; man kann zugleich biographisch, ethnographisch und theologisch verfahren, und man kann eben durch diese Mannigfaltigkeit alle einseitige Ansicht der Geschichte am sichersten vermeiden. Wer übrigens schon früh mit Zahlen und Kombinationen vertraut wurde, dem wird die Chronologie das Gedächtnis nicht besonders beschweren, sie wird, wie sie soll, als festes und doch unbemerktes Gerüst, das Ganze tragen.

132. Immer bleibt die Hilfe der Poesie nötig, um die entfernten historischen Objekte näher zu rücken, um sie gleichsam zu verklären. Aber dazu ist neuere, wohl gar schlechte Poesie nicht geeignet; nur in seiner eigenen Poesie stellt jedes Zeitalter sich dar. Diejenigen Kunstwerke, worin das Charakteristische ihrer Zeit sich recht klar abspiegelt, sind dem Erzieher des sorgfältigsten und überlegtesten Gebrauches wert. Indem er übrigens den Zögling übt, Poesie als Poesie zu schätzen, wird er die Verwechselung mit reiner Geschichte nicht zu fürchten haben.

133. In dieser soll der Jüngling immer weniger Menschen, als vielmehr Menschheit dargestellt erblicken. Daß es eine und dieselbe menschliche Natur sei, die durch so viele Verwandlungen laufe, soll ihm gelten wie ein Aufschluß über seine eigne Person. Bewegt von der fürchterlichen Möglichkeit des Irrtums und der Verderbnis, selbst noch rein und voll Kraft, und ausgerüstet mit dem, was sicher ist im menschlichen Denken, und innig vertraut mit dem zweckmäßig geordneten, ewigen Wirken der äußeren Natur, so ist er fähig und reif, zur Teilnahme an dem Ganzen der Menschheit sich frei und fest zu entschließen, nnd was bis dahin nur nachgiebiges Gefühl war, zum bewußten Wollen zu erheben. (Ä. H.)

---

134. Geschichte, **die** man lernen soll, ist weit verschieden von Geschichte, **aus** der man lernen soll, und beides wieder von Geschichte, die man aus Liebhaberei, welcher Art übrigens das Interesse dieser Liebhaberei auch sein möge, entweder durchläuft oder sich einprägt.

135. Schon die erste, die der Schüler lernen soll, muß der Lehrer lang oder kurz zu machen verstehen. Es kommt dabei auf Reihen von Reihen u. s. w. mit den verschiedensten Einschaltungen an. Die erste

Frage ist, was diese Reihen emporgetragen halten soll. Am besten das Interesse fürs Vaterland. Dadurch bekommt aber der Schüler einen ganz besondern Gesichtspunkt, ungefähr wie in der Geographie durch den Wohnort. Für alte, und entferntern Schauplätzen angehörige Geschichte reicht das nicht zu. Hier muß notwendig die interessante Erzählung von Einzelheiten vorangegangen sein. — Die zuerst hellen Tragepunkte bilden ein Netz mit Hilfe der Chronologie. Man fange also nicht mit Dunkelheiten an, vielmehr gehe man rückwärts, wo nötig, ins Dunkle. Solches Rückwärtsgehen geziemt gerade am meisten den ersten Übersichten der Geschichte, welchen das Geographische als Anhang beizufügen ist. Denn hier liegen die Tragepunkte in der Gegenwart. Man bilde also bei verschiedenen Veranlassungen kleine Netze aus drei oder vier Punkten, diese Netze füge man später zu einem Strom der Zeiten zusammen. Man verlasse sich ja nicht auf lange Reihen! Diese scheinen anfangs haltbar, sind es aber nicht, und die Geschichte wird dann ein Übel für die Schulen.

---

136. Kombination kommt vor im Eins und Eins, im Einmal Eins, im ABC der Anschauung, in der Grammatik, — in der Naturgeschichte, Chemie, Mathematik, Logik, — oder vielmehr geradezu in allen Wissenschaften. Allenthalben ist sie das Leichteste und das am meisten Übersehene. Dem Pädagogen ist sie unendlich wichtig, schon wegen der Anleitung zu abgeänderten Darstellungen des nämlichen Gegenstandes. Man sollte vielmehr laut vorsagen, wie man thut, und man thut es nicht, um die Einförmigkeit zu vermeiden; welche doch durch leichte kombinatorische Abänderung wegfallen würde.

---

137. Im Denken über Natur und Menschheit drängt sich die Kraft des Geistes unvermeidlich zur Metaphysik hin, welche, ähnlich den Urgebirgen, — zugleich die weite, tiefe, unsichtbare Grundlage alles menschlichen Dichtens und Trachtens ausmacht, zugleich in einzelnen, schroffen, selten erklommenen Spitzen über alle andern Höhen und Tiefen hinausragt.

138. Das Wagstück zu suchen nach dem Letzten und Festen, worauf der Mensch bauen, nach dem Vortrefflichsten, was er werden und schaffen könne, bedarf mehr als jedes andere einer leitenden Sorgfalt. Nur zu leicht ist ein Gedankengebäude aufgetürmt, dessen Pracht jedem Interesse schmeichelt, dessen Einsturz alle Interessen verwundet und die meisten begräbt. So bricht unter den Trümmern einer mißlungenen Freundschaft das Gefüge des Denkens, der Pläne und Wünsche; und das Herz wird zur Wüste! (A. H.)

---

135. Strom der Zeiten. S. Umr. pädag. Vorl. § 244.
136. Kombination. S. Allg. Päd. II, 5, 15.

139. Die Pädagogik betrachtet die Religion nicht objektiv, sondern subjektiv. Religion befreundet und schützt; aber sie muß dem Kinde, doch nicht zu ausführlich, gegeben werden, mehr hinweisend als lehrend; die Empfänglichkeit nicht erschöpfend, also am wenigsten unzeitig eingeübt; nicht dogmatisch bis zur Aufregung des Zweifels, aber in Verbindung mit Naturkenntnissen und mit Zurückweisung des Egoismus; hinausweisend über die Grenzen des Wissens, nur nicht hinauslehrend, woraus der Widerspruch entstünde, daß die Lehre wüßte, was sie eben nicht weiß; mit Hilfe der Bibel, also historisch und vorbereitend auf die kirchliche Gemeinschaft.

140. Religiöses Interesse soll früh und tief gegründet werden, so tief, daß im spätern Alter das Gemüt unangefochten in seiner Religion ruht, während die Spekulation ihren Gang für sich verfolgt. Die Philosophie ist als solche weder rechtgläubig noch irrgläubig, und das Glauben ist vernünftigerweise nicht Philosophie.

141. Gewiß kommt die Gottesfurcht aus der Angst und Gefahr, wo Verbrechen und Hilflosigkeit häufig sind, aber doch nur bei den Alten und Eingeschreckten, nicht bei Kindern. Den Kindern wird offenbar die Religion gegeben, wenn sie auch nachher den Stoff in eignem Glauben verarbeiten. Man darf aber so schließen: wenn ohne Beweise, überhaupt ohne viel künstliche Vorkehrungen Religion sich sehr natürlich im Innern erzeugt, so braucht nicht viel dazu gegeben zu werden, aber es muß viel beobachtet werden, ob das, was sich im Innern macht, auch sittlichen Gehalt hat.

142. Religion entsteht aus dem Gefühl der Abhängigkeit aller Menschen und der Natur von einem höheren, von dem höchsten Wesen; ist diese Demut, dieser Grundzug aller Frömmigkeit, nicht vorhanden, so wird metaphysisch sowohl als moralisch vergeblich gelehrt und gepredigt werden.

143. Wenn sich zeigt, daß in einem jungen Menschen schon tiefe Neigung zur Religion liegt, die plötzlich aufsteigt und sich regt, so soll diese Religiosität vor allem auf Teilnahme gegründet, aber dabei zugleich der Spekulation und dem Geschmacke fortgeholfen werden, damit nicht die Religion sich der Spekulation bemächtige und das Ganze schief werde und sich krümme. Streng aus der Physik muß die Metaphysik erwachsen. Wo aber ein Brausekopf an allem rüttelt und über alles räsonniert, muß man ihn in seinen eignen Verwickelungen fangen, und überall das Mißfallen aussprechen, wo er sich an Gegenstände des Geschmacks und der Religion wagt, denen Ehrfurcht gebührt. Liebe

und Glauben sind das Fundament aller Religion; die muß man pflegen. Mit sich selbst aber und seinen Überzeugungen muß der Lehrer aufs reine gekommen und darin fest sein; durch solche Überlegenheit des Geistes wird er den Zögling immer leicht an seinen rechten Ort hinstellen können.

---

144. Wer Kinder sehr moralisch bilden will, pflegt sie häufig mit religiösen und ascetischen Ideen zu betäuben, worüber der Natursinn, d. h. die Leichtigkeit, jedes Kind als das, was es ist, in seiner Art zu erkennen und zu empfinden, verloren geht. Alles auf Moralität *unmittelbar* zu beziehen ist überhaupt sehr gefährlich, weil man sich dadurch für die, ihr fremden Beziehungen der Dinge, blind macht. Man kann darüber den Verstand verlieren.

---

145. Man soll einen empfindsamen Knaben nicht noch empfindsamer stimmen durch die Religion, daß er wie ein Mädchen mit heiliger Miene hinkniet mit dem Gebetbuch in der Hand. Wenn einmal die Männlichkeit in ihm erwacht, was ganz unausbleiblich geschehen wird, so wird er den Plunder hinter sich werfen. So sind seit 50 Jahren viel freigeisterische Menschen entstanden. Die Religion darf nicht die natürliche Kraft hemmen wollen.

---

146. Bei uns ist das Studium des Homer und der Tragiker sehr zu raten, da sie nicht schaden, wohl aber uns bilden können, weil wir früher schon in einer reinen Religion unterrichtet sind und uns die Mythologie in einem ganz anderen Lichte erscheint; aber bei jedem Denker des Altertums fühlt und bemerkt man ein Streben nach einer Vorsehung. Das Schicksal wird von ihnen verdammt. Möchten unsere neuern Dichter doch griechische Phantasie haben und nicht länger glauben, den Begriff des Schicksals nachahmen zu müssen, welcher ganz ungereimt ist. Plato hat es nur nicht ausgeführt, was er angefangen; aber er hat mit mehr Glanz und Kunst den Begriff der Vorsehung bearbeitet als die Neuern! Plato war gewiß eben so großer Dichter als Philosoph; aber in der Zeit, da sein philosophischer Ideenkreis sich ausgebildet hatte, hielt er es unter seiner Würde zu dichten.

---

147. Man denke sich einen Menschen, dessen Gedankenkreis *bloß* eingeschränkt ist auf die *Erkenntnis*; er wird überall zuerst Sich finden und der vollendete Egoist werden. Darum muß die *Teilnahme*

---

146. S. *Ästh. Darstell. d. Welt*, Abs. 44 u. Anm.
147—174: *Allgemeines über Charakterbildung*.

nicht bloß aufs Merken und Erwarten, sondern über diese Linie hinaus, fürs Beste strebend, zum Fordern und Handeln gebildet werden.

---

148. Charakter überhaupt ist die stetig bestimmte Art, wie der Mensch sich mit der Außenwelt in Verhältnis setzt. Wessen Gesinnungen und Handlungen nur das Resultat, das Spiel des äußerlichen jedesmaligen Zustandes, oder zufälliger Phantasien, außerordentlicher, unhaltbarer Erhebungen sind, der hat keinen Charakter. Der Charakter überträgt sich in alles, was ihm von außen kommt, sich und seine, wenn auch nur innere Thätigkeit. Soll sich dennoch die Welt in ihrer Wahrheit rein in ihm spiegeln: so ist auch das bei ihm Werk des Entschlusses, der innern Herrschaft. Es ist also in ihm ein Übergewicht über die Macht der verschiedenen Eindrücke. Dieses verstärkt sich sogar durch die Verarbeitung der Eindrücke. Der Charakter antwortet den Eindrücken, er ergänzt sie, fügt hinzu, was den Begebenheiten mangelt. Er stellt das Aufgehobene her.

149. Mangel an Empfänglichkeit für Eindrücke, Mangel an Fertigkeit, an Beweglichkeit in mancherlei Thätigkeit bei dargebotener Gelegenheit, Verengung der Außenwelt für den Menschen, — Einseitigkeit, kann oft auch den Charakter bestimmter erhalten helfen. Solche Charaktere sind einfacher (Hermann in Goethes Hermann und Dorothea); es giebt mehr und mehr zusammengesetzte, z. B. Intriganten auf einer, edle und kluge Menschen auf der andern Seite.

---

150. Im ganzen ist unter den Charakteren wenig spezifische Verschiedenheit; von allen Neigungen empfinden alle wenigstens etwas. Nur wo Neigungen von höherer Beurteilung abhängen und wo sie Fertigkeiten, Lagen, mit einem Worte äußere Verhältnisse voraussetzen, da können sie ganz fehlen. Die Hauptgrundlage des Charakters aber ist die Konstruktion der Neigungen. Diese Konstruktion hat Stufen. Unter einigen Gütern kann eine Wahl, unter andern eine zweite getroffen sein; so ist der Mensch auf jeder einzelnen Stufe entschieden; und doch im ganzen noch zwischen den Stufen selbst beweglich. Sich vergessend gerät er von einer auf die andere. Es liegt viel daran, daß die Entschiedenheit auf jeder Stufe, in jedem Gemütszustande, in jeder Lage, jeder Gesellschaft, in jeder Sache des Geschmacks auch schon die, für diese Stufe mögliche relative Richtigkeit und dadurch möglichste Festigkeit habe. Denn jede Veränderung der Beurteilung auf jeder Stufe läßt Gefahren für das Ganze des Charakters zu.

151. Es giebt Charaktere ohne Selbstbeilegung, ohne Bewußtsein derselben; bei allen, die nicht in sich selbst hineinschauen. Aber solche

150—154. Konstruktion. S. zu 75.

Charaktere sind der Veränderung geradezu bloß, sobald die Konstruktion der äußeren Einwirkung sich hinreichend ändert, sobald die Anziehungskräfte von außen anders wirken. Sie brauchen, für einige Beständigkeit, sehr viel Stärke, damit die Veränderungen in der Stärke der äußeren Anziehungen nicht gar zu leicht bedeutend werden.

152. Es giebt Menschen, die sich einen andern Charakter beilegen, einen andern haben; alle Selbstschmeichler, und ängstliche Selbstkritiker, die allerlei in sich suchen, was nicht in ihnen ist. Bei diesen wird der Charakter, in so fern die Kritik unruhig ist, immer roher, immer hingegebener, weil sie durch falsches, wenigstens unpassendes Räsonnement das in sich zerstören, was von den höheren Begriffen abhing. Nur sehr richtige Selbstkritik kann diesen höheren Begriffen Gewinn bringen.

153. Beilegung des Charakters, den man wirklich hat, und Zufriedenheit damit, und Wachsamkeit, daß er sich nicht ändere, hält ihn am sichersten aufrecht.

154. Menschen ohne bestimmte Konstruktion der Neigungen besitzen auch mit den erhabensten und bestimmtesten Ideen doch keinen Charakter. Sie müssen sich erst in einen Zustand der bloßen Kontemplation, künstlich versetzen, müssen die Außenwelt fliehen, müssen sich alle Bequemlichkeiten vorher verschafft haben; nun fangen sie an zu denken, und denken gerade so lange, bis sie gestört werden, bis es Zeit ist zum Handeln, bis die Neigungen in ihnen aufgerufen werden. Das ist nicht Charakter. Sollte er hervorgehen, so müßten die Ideen zuerst so viel Kraft bekommen, müßten ihren Gegenstand in der wirklichen Welt so wohl wieder erkennen, so völlig mit dem äußeren Leben in denselben Gemütszustand zusammengehen, daß die Neigung dadurch gebogen, gebändigt würde. So (allein?) ist Verbesserung der Konstruktion der Neigungen möglich. Dazu gehört ein großes Übergewicht der höheren Gemütszustände des Anschauens und des Denkens.

155. Es giebt aber gar viele halbkultivierte Menschen, in denen eine gewisse Menge von Stimmungen die Runde machen, ohne Unterordnung und Harmonie. Diese kommen in die größte Verlegenheit, sobald mehrere dieser fremdartigen Stimmungen in ihnen zugleich aufgerufen werden.

156. Bei allen, deren Charakter schon bestimmt ist, (konsequente Egoisten, konsequente Ehrgeizige, konsequente Sinnlinge,) kommt die Moral zu spät. (A. H.)

---

157. Zur Bildung des sittlichen Charakters gehört: a) der Mensch muß ohne Vergleich mehr mit den gesellschaftlichen Beziehungen, als mit sich selbst beschäftigt werden. Die Gesellschaft muß ihm als ein großes Rätsel im Sinne liegen; darüber muß er sich vergessen. Dies geht ungleich leichter bei noch unverdorbenen Kindern, als heran-

gewachsene Egoisten sich je vorstellen können; die sich einbilden, weil bei ihnen das liebe Ich Mittelpunkt alles ihres Dichtens und Trachtens ist, so sei das Natur des Menschen. Und jeder Mensch hat doch auch Zustände, worin er, als kontemplatives Wesen, die Dinge ohne Beziehung auf sein Ich sieht und ihren Zusammenhang alsdann als schön und häßlich, harmonisch oder widerstreitend, mit Beifall oder Mißfallen beurteilt. Niemand ist völliger Egoist; denn die ewige Selbstanschauung ist ein Märchen.

158. — b) Die Welt muß durch Ideen dargestellt werden; sonst führt die Anschauung des bloß Wirklichen auf Xenophons Ansicht. Der Mensch muß in eine höhere Ordnung der Dinge versetzt werden; er muß die Realität dieser höhern Ordnung so nahe, so zweifellos vor sich sehen, sie so fest in ihrer Notwendigkeit ergreifen, als möglich; alle Arten dieser höhern Ordnung muß er kennen, um nicht durch eine später entdeckte, durch einen neuen Enthusiasmus, der früher gekannten geraubt zu werden. In allem praktischen Philosophieren werden uns die Ideen unvermerkt — wenn auch nur symbolisch — etwas Objektives. Das müssen sie auch dem Zöglinge werden. Aber es gilt, ihre Realität auch in dem außer uns Vorhandenen so klar, so vielfach darzustellen, daß kein Zweifel darüber entstehen kann.

159. — c) Der Mensch muß empfindlich sein gegen die ästhetischen Verhältnisse der menschlichen Willen. Damit er es werde, muß man sich mit ihm selbst in empfindliche Verhältnisse setzen. Damit sie empfindlich werden mögen, muß er sich selbst darin frei fühlen. Grundregel alles Umgangs zwischen Erzieher und Zögling.

160. — d) Die Darstellung der ästhetischen Verhältnisse darf nicht kleinlich sein: sonst entsteht Empfindelei; sie muß ins Große gehen. Der Erzieher muß sich nicht gar zu wichtig machen. Vielweniger den Zögling an seiner Einseitigkeit festhalten wollen, wenn dieser einen höhern Flug nimmt. — Die Rechtsverhältnisse in ihrer Notwendigkeit und Ehrwürdigkeit muß man vor den übrigen gehörig hervortreten lassen. (Ä. H.)

---

161. Wenn man jemandem einen ehrgeizigen, einen egoistischen, einen leichtsinnigen, alles geringachtenden Charakter anbilden wollte, wie würde man verfahren? Doch wohl alle dahin gehörigen Beispiele häufen, alle so auslegen, alle Betrachtungen so endigen, darin die Verwickelung auflösen, darin Ruhe und Befriedigung, in jeder andern Ansicht aber Mißhelligkeit und Unhaltbarkeit finden machen. Und diese Unhaltbarkeit würde derjenige empfinden, der sich nicht halten

---

158. „geraubt“ ist wohl ein Druckfehler bei Hartenstein für „beraubt“. — Xenophons nur auf praktische Lebensklugheit ausgehende Philosophie (in den „Denkwürdigkeiten des Sokrates“) bekämpft Herbart auch an anderen Orten.

könnte in andern Ansichten, dem sie nicht geläufig, nicht deutlich, nicht gewöhnlich wären, der vollends durch Tadel und Unfrieden mit den Umgebenden daraus gescheucht zu werden gewohnt wäre. Nun sind die Gänge des Räsonnements jedem rauh und verwirrlich, der sie nicht kennt, nicht vielfach durchsucht hat. Der Mentor kann gar leicht durch Sophismen Verhacke in den Weg stellen, wo er will, und dadurch den nach Auswegen suchenden Geist zwingen, wo er will, Halt zu machen. Hat nun früher Genuß Begierden zurückgelassen, hat Glanz und Blendung und Autorität jeder Art den Geist schon früher einmal stark gefaßt, so wird der Lauf der Betrachtungen von selbst hier seine Ruhepunkte suchen, und nach dem mißlungenen Versuch, außer ihnen bequeme Standorte und gleichsam geistige Behausung zu finden, wird es jetzt Prinzip, Auswahl, Charakter werden, daß man hier bleiben müsse und wolle. — Angefochten werden kann freilich jeder solche Charakter, solange der Verstand noch nachgiebig ist, durch neues Räsonnement, durch Beweise: die Verhacke seien übersteiglich, es gebe noch Wege außer den durchlaufenen. Wer sich darauf einließe, der könnte von einem verbildeten Charakter wieder gebessert werden. Der einzige unverbesserliche Charakter würde auf völlige Umschauung aller Verhältnisse gegründet sein; und dieser ist zugleich der einzig richtige; es ist der moralische selbst. Daher ist dieser, wenn er so gegründet wurde, auch der festeste von allen. (Ä. H.)

---

162. Charakterbildung. Charakter heißt hier: dauernde Bestimmtheit des Willens.

163. Der Mensch ist sein eigner Zuschauer. Daraus entspringt ein Verhältnis zwischen dem, was er unwillkürlich ist und vermag, und dem, was er mit Absicht sein und vollführen möchte. Eigentliches Wollen entspringt erst aus der Verbindung zwischen einem Verlangen und dem Bewußtsein (oder der Meinung) des Vermögens.

164. Verlangen und Vermögen muß dauernd zusammentreffen, wenn der Charakter bestimmt sein soll. Diese Befestigung und folglich der Charakter selbst wird am vollkommensten, wenn Verlangen und Vermögen gerade gleich stark sind. Mehr Vermögen als Verlangen ist Roheit, eine Negation für den Charakter; mehr Verlangen als Vermögen ist Schwäche und wieder Negation für den Charakter. Die Kongruenz kann auch doppelt fehlen; Verlangen und Vermögen können gegenseitig zu eng und zu weit für einander sein.

165. Findet jenes Zusammentreffen statt, so befestigt sich der Charakter mehr und mehr durch die Wechselwirkung des Verlangens und Vermögens. Hingegen die nämliche Wechselwirkung, wenn beide nicht zusammentreffen, wird den Zustand des Gemüts fortdauernd verändern und zerrütten.

166. Soll das Zusammentreffen beständig sein, so muß jedes der beiden Zusammentreffenden für sich zur Beständigkeit und Einheit gediehen sein. Beständigkeit in dem, was der Mensch unwillkürlich ist, fühlt, vermag, hängt teils vom Temperament, teils von der gleichartigen oder ungleichartigen Lebensweise ab. Beständigkeit und Einheit in dem, was er mit Wahl und Besonnenheit verlangt, hängt ab von der Entschiedenheit der Geschmacksurteile und von dem mehr oder minder systematischen Blick auf das Ganze der menschlichen Dinge.

167. Im allgemeinen soll der Charakterbildner die Natur hervortreten lassen, folglich dem Temperament nachgeben, doch das zu lebhafte unbemerkt im Kreise sich drehen lassen. Er soll einen gleichmäßigen Fortgang des äußeren Lebens begünstigen; Revolutionen jeder Art wirken zunächst nachteilig auf den Charakter. Er soll sowohl jedes einzelne Geschmacksurteil rein und ungestört reifen lassen, als auch die allgemeine Schätzung des Wertes der Dinge zur Klarheit und Entschiedenheit zu bringen suchen. Endlich soll er das Gesetz der konsequenten Befolgung einmal angenommener Grundsätze durchweg gelten machen.

168. Dies würde für alle Charakterbildung überhaupt gelten, in sofern sie bloß auf Festigkeit und innere Einheit des Charakters hinaussähe. Es ist aber hier um sittlichen Charakter zu thun. Im Begriff der Sittlichkeit entdeckt der analytische Blick sogleich die beiden scheinbar widerstreitenden Merkmale des Gehorsams und der Selbstgesetzgebung. Nicht einer, nur für den gerade vorhandenen Fall erfundenen Maxime, sondern einem allgemeinen Gesetze, das sich von jeder Willkür unterscheidet, gebührt der sittliche Gehorsam. Nicht von einer fremden Autorität, sondern von dem eigenen Willen müssen die Gesetze herrühren. Aber dieser eigene Wille darf auch nicht als sein eigner Tyrann erscheinen; der individuelle Wille darf nur den allgemeinen Willen sich aneignen. Der letztere ist eine Idee, die sich nirgends realisiert findet, der aber das ästhetische Urteil über das Verhältnis menschlicher Willen sich teilweise annähert.

169. Es ist Teilnahme, welche die mehreren Willen ergreift, das ästhetische Urteil, welches sie formt; es ist das Denken, die Abstraktion und Konsequenz, wodurch die einzelnen Urteile zu Maximen und Grundsätzen aufsteigen; es ist endlich eine stete Selbstbeobachtung und Selbstbeurteilung, wodurch Sittlichkeit als Charakter in unserer Persönlichkeit sich befestigt.

170. Also Richtung des Geschmacks auf die Dinge der Teilnahme bereitet das Unwillkürliche des sittlichen Charakters. Das Absichtliche, was damit zusammentreffen muß, ergiebt sich aus der Anwendung der Konsequenz und der Beobachtung auf jenes Unwillkürliche.

171. Aber Teilnahme, Geschmack, Konsequenz und Beobachtung, einzeln genommen, waren schon Forderung der Vielseitigkeit. In be-

stimmte Verbindung gesetzt lösen eben diese Forderungen zugleich das Problem der Charakterbildung. Fehlt etwas an der Verbindung, so bleibt der Charakter unreif, und die Sittlichkeit kommt nicht zur Herrschaft. Fehlt es an dem Stoffe der Verbindung, beschränkt sich die Teilnahme auf eine enge Sphäre, bleibt der Geschmack roh, verwirrt sich die Konsequenz, so können sich zwar dennoch einzelne vortreffliche Charakterzüge, es kann sich eine achtungswerte Einseitigkeit bilden. Aber der völlig durchgeführte Charakter muß mit völlig besonnener Vielseitigkeit ganz zusammenfallen.

172. In beiden kommt der Mensch zu der gleichen Einheit, zu einer ästhetischen Anschauung der Welt; welche dadurch, daß sie nicht aus dem Mittelpunkte, sondern nur auf menschlichem Standpunkte möglich ist, dadurch, daß der Zuschauer sich selbst als Teil des Ganzen, und unter dem Gebot der allgemeinen Ordnung findet, zwar an ästhetischer Ruhe verliert, aber an moralischem und religiösem Nachdruck gewinnt, und eben dadurch die Moralität für die eigentliche Beherrscherin des menschlichen Gemüts erklärt.

173. Aus diesem Grunde und aus diesem Sinne ist die ästhetische Darstellung der Welt das Ideal der Erziehung. (Ä. H.)

---

174. Eben weil der Mann mehr körperliche Kraft besitzt, hat er auch durchschnittlich mehr Charakter als das Weib. Der nur kann festen Charakter besitzen und fest wollen, der sich sagt, er werde, wenn die Zeit kommt, seine Pflicht auf seinem Posten versehen *können*. — Die Natur giebt Talente, die Erziehung Charakter. Jeder soll so ausgebildet sein, daß er König sein könnte, wenn es darauf ankäme. Der feste weise Mann duldet, was er nicht ändern kann; aber er will *nicht mehr* dulden; und er versteht innig und mit Weisheit zu genießen, wenn das Glück ihm wohl will. — So wie das Bewußtsein der Kraft den Charakter stärkt und erhöht, so muß ohnfehlbar da, wo das Gefühl der Schwäche sich findet, der Charakter verlieren, sei es durch Abnahme an Geisteskraft, oder Körperkraft, oder durch Verlust äußerer Glücksgüter. Ein so *gebrochener* Charakter ist verloren, *wenn nicht* auf der andern Seite sich neue Hilfsquellen eröffnen.

---

175. Die *Bildung der Maximen* ist unter allen Angelegenheiten der Erziehung diejenige, welche am wenigsten in ihrer Gewalt steht. Die Weltanschauung läßt sich durch Darstellung noch einiger-

---

172. Mit der „ästhetischen Darstellung der Welt“ beginnt Herbart den Aufbau seiner Pädagogik. S. oben S. 212. Er kommt dann darauf zurück in der Einl. zur Allg. Pädag. (S. Bem. zu Abs. 26).

175—181: *Bildung der Maximen.* Vgl. Umriß pädag. Vorl. § 309 ff.

maßen bestimmen; die Selbstbeobachtung läßt sich nach schon geschehener Bildung der Maximen durch bloße Erinnerung leicht veranlassen. Aber die Maximen selbst müssen in dem Innern des Zöglings der Erfolg seiner ästhetischen Weltanschauung sein. Wir sind hier vor dem Heiligtum seines Willens, seines Entschlusses. Denn Maximen sind ja nicht etwa bloß Theoretisches; es sind keine Lehrsätze, sondern diejenigen Akte des Wollens und Denkens zugleich, worin diese beiden Funktionen des menschlichen Gemütes nicht mehr unterschieden werden, und worin das Ich sich als Einheit unmittelbar antrifft.

176. Hier ist aber wohl zu bemerken, daß die Maximen sich nicht auf einmal in Gestalt eines konsequenten Systems erzeugen. Vielmehr gerät das Gemüt in andern Lagen auf andere Maximen; es fängt an tausend Enden an, es versetzt sich dadurch mit sich selbst in mannigfaltigen Widerstreit, der nur sehr allmählich teils durch Übergewicht, teils durch Räsonnement geschlichtet und in eine mehr oder weniger feste und konsequente Zusammenordnung von Lebensregeln verwandelt wird. Daher findet sich in den meisten Menschen so viel Gutes, Gleichgültiges und Schlimmes durcheinander gemischt.

177. So bildet auch der bessere Zögling zuweilen schlechte, und auch der schlechtere Zögling zuweilen gute Maximen. (Maxime heißt hier überhaupt der Akt der Beurteilung, wodurch der Mensch seine erste Auffassung, seine schon begangene Handlung u. s. w. für recht erklärt. Auf die Höhe der Allgemeinheit des Begriffs kommt nichts an.)

178. Die Verwirrung, welche so der Mensch in sich selbst anrichtet (und in welche im großen die menschliche Gesellschaft sich gestürzt hat), wartet auf die Hilfe des Erziehers. Diese Hilfe besteht negativ darin, die guten Maximen aus der Verwirrung zu befreien, die schlimmen darin umkommen zu lassen. Der Gemütszustand in den ersteren muß so rein, so lauter, so ungestört bleiben, wie möglich; der in der letzteren muß seine innewohnende Anlage, Gärung hervorzubringen, so bald als möglich verraten, um erkannt und gescheut zu werden, ehe er Kraft gewinnt. Also

179.—a) die schlimmen Maximen müssen durch ruhiges Räsonnement, (Kraft darf der Erzieher nur gegen Begierden als solche richten, und desto mehr Kraft, je roher sie sind; gegen Meinungen, Maximen gilt nur ruhige Widerlegung;) in ihrem innern Widerstreite dargestellt werden. Auch in ihrem Streite gegen das Gute wird man sie zeigen, oder vielmehr werden sie, sobald man einmal überlegt, sich selbst zeigen; aber das ist nicht die vorteilhafte Richtung, welche der Erzieher vorzugsweise wählen soll; weil es dabei zweifelhaft sein könnte, ob das Gute das Übergewicht haben werde? Nur wo dies schon ganz festgewurzelt ist, darf man das Böse dagegen zer-

schellen; vor allem aber muß recht klar werden, wie die Willkür in ihren mehreren Begierden sich so leicht selbst anfeindet, wie unvermeidlich der Egoismus, sobald er konsequent sein will, bei kargem Genuß den weit größern Teil der Wünsche aufopfern muß. Man glaube doch nicht, daß diese Betrachtungen, welche das Laster unklug darstellen, die Moral verdürben. Sie wenden nur ihre Feinde ab. Freilich soll man nun nicht so schließen: das Laster ist unklug, also ist die Tugend allein klug, und darum muß man sich ihr ergeben. Vielmehr soll der Erzieher dieser Konsequenz dadurch entgegen arbeiten, daß er zeigt, wie auch die Tugend unter den Umständen der heutigen Welt teils aufwärts zu kämpfen, teils, bei wahrer Gewissenhaftigkeit, auch innerlich in schwierigen Fällen in heimliche Zweifel sich verwickele, ob sie auch wohl gerade das Rechte treffe? Er soll warnen vor dem Gedanken, als ob die Tugend nur stets mit trotzigem Schritt gerade vorwärts dringen dürfe, soll zeigen, wie viel sie in der Welt schonen müsse, wie schwer es sei, Partei zu nehmen, und wie eben so schwer, ja unmöglich, nicht selbst Partei zu werden. Aber unter der Voraussetzung, daß die Tugend auf ihrem eignen Fundamente, auf dem Gefühl der innern Notwendigkeit, auf dem ästhetischen Urteil ruhe, das so gewiß ist wie die Regel jeder Harmonie, bekämpfe man nun im Räsonnement das Laster durch sich selbst, und lasse es gar nicht dahin kommen, daß jene sich erst noch mit ihm messen müsse, als ob sie durch ihre Stärke erst ihre Güte bewahren müßte. Die Fabel vom Herkules am Scheidewege ist, obgleich psychologisch nicht unrichtig, doch pädagogisch verstanden, ein irrender Führer.

180. — b) Die guten Maximen müssen vor allem, was sie verdunkeln, ungewiß machen könnte, gehütet werden. Dahin gehört: sie müssen nicht übertrieben werden in ihrem Wachstum, also nicht durch viele moralische Lehren wohl gar ihr innerer Ursprung anticipiert werden. Die wirklichen Fälle des Lebens, die wirklichen Verhältnisse der Welt müssen nie aus den Augen verloren werden, sonst wird die Moral ein Wolkengebäude, das jedem Winde weicht. Sie müssen vor allem scheinbaren Zwiespalt unter sich selbst gehütet werden. Das heißt vor allem: man muß den Zögling nicht in den höchst gefährlichen Zustand versetzen, (oder wenn ihn die Umstände hineinstoßen, ihm möglichst zu Hilfe kommen,) wo moralische Forderungen ihn nach entgegengesetzten Seiten ziehen. Ein Hauptbeispiel, was hierher gehört, ist dies: der Lehrer selbst verhüte sorgfältig, daß er nicht auf der einen Seite Liebe, Zutrauen, Ehrfurcht, innige Ergebenheit, Offenheit, Bedürfnis der Mitteilung beim Zögling erwecke, sich zu seinem Gewissensrat mache, auf der andern Seite dieser Hingebung durch offenbare Fehler, Leidenschaften, wohl gar Maßregeln der List, durch Unwahrheit und Falschheit die Thüre verschließe. Ein verderb-

licheres Mißverhältnis giebt es nicht für junge Seelen, und gleichwohl sind kluge und thätige Erzieher, wie alle Menschen, worauf andere als ihre Muster hinsehen, die aber in der Wahl ihrer Mittel nicht ekel genug sind, stets solche Verderber. Es wird ihnen leicht, die gutmütige Jugend ganz an sich zu ziehen, sie durch ihre Aussprüche, wie durch ihr eignes Gewissen, zu bestimmen, zu ängstigen, zur Selbstzufriedenheit wie zur tiefen Reue hin und her zu wenden. So wühlen sie ungestraft in der jugendlichen Seele, wühlen darin mit allen ihren Reden und Handlungen, absichtlich und unwillkürlich; was bei ihnen nur Mißhelligkeit zwischen äußerem Anstande und innerer Gesinnung, zwischen der wahren und der angenommenen Person war, das zerreißt die Seele des Jünglings wie mit der Gewalt widersprechender Überzeugungen, widerstreitender doppelter Moralität. Welche Entdeckung, wenn nun der Jüngling inne wird, was in ihm gekämpft habe!

181. Überhaupt soll sich der Erzieher niemals so in das Gewissen des Zöglings hineinarbeiten, daß dieser, um sich zu beruhigen, jedesmal ein doppeltes Orakel fragen müsse. Die doppelten Antworten können nie ganz einstimmig sein. Im Falle des Widerstreits muß der Zögling sich selbst zu trauen, allemal Mut und Zuversicht haben. (Ä. H.)

---

182. Reizbarkeit des Charakters. Es ist nicht zu erwarten, daß der Mensch alle seine Vorstellungen in Handlung setze. Zu vieles bleibt hinter den wenigen starken Triebfedern unterdrückt liegen und die Triebfedern, wenn sie auch anfangs nur ein schwaches Übergewicht hatten, stärken sich im Handeln selbst. So entschieden nun aber auch durch sie das Handeln sein oder werden mag: so leicht kann doch ein neuer Eindruck, wenn er alte verwandte wieder zu erwecken im Gemüte antrifft, dem Charakter eine neue Biegung geben. Hier kommt es sehr auf diese in der Tiefe versteckten Vorstellungen an.

183. Der vielseitigste ist der reizbarste; eben daher durch sich selbst am wenigsten fest; so lange er nicht in den allgemeinen Begriffen eine solche Kraft hat, daß ihn das Individuelle wenig afficiert. Dies schließt alle blinde Liebe aus. Besser ist es den Menschen, wenn sie einer solchen Entfernung vom Wirklichen nicht bedürfen, wenn die richtige Reizbarkeit durch richtige Eindrücke stets in Bewegung erhalten wird. Festigkeit ist nicht unbedingte Trefflichkeit.

---

184. Herrschende Vorstellungsmassen. — Der Hauptunterschied zwischen dem gewöhnlichen Zöglinge und dem reifen Manne liegt hier darin, daß die herrschenden Vorstellungen des Zöglings ihm während der Arbeitszeit verdrängt werden; nur in Erholungsstunden, hauptsächlich in den Ferien! lenkt er sich selbst. Ja die gewöhn-

182—190: Besonderes über Charakterbildung.

lichen Studenten, indem sie aus einem Collegio ins andre gehen, sind wenigstens anfangs noch im nämlichen Falle. Beständige Passivität in den Hauptstunden des Tags! Den jungen Handwerkern, selbst den Bedienten, geht es darin besser; weil die Gegenstände ihres Thuns ein schweres Lernen, kein Festhalten schwächerer Vorstellungen wider das innere Streben, erfordern.

185. Und die Charakterbildung? Die hängt doch nun ganz von dem Herrschenden ab, was sich nur allmählich, und heimlich nach Zurückdrängung des schwächer Aufgefaßten, — und des Kindischen, was jetzt verachtet wird, — hervorthut.

186. Exercitien werden zwar gemacht! Aber dies Machen steht nicht unter einer herrschenden Vorstellungsmasse, sondern unter den vielen, schwach verbundenen, einzeln in Anwendung kommenden Regeln der Grammatik. — Wo ist sonst ein erfreulich-planmäßiges Werk für die Jugend? Sind es historische Zusammenstellungen? Sind es mathematische Aufgaben? — Worin soll denn Größe, Energie, sich zeigen? wofür sich bilden? — Für den künftigen Kriegsdienst! Darum schon treibt der Selbstthätige, — Charaktersuchende, — ins Militär. Und der freilebende Student — ist nie weit vom guten Soldaten; ist aus Not dessen Affe.

---

187. Nie darf der Erzieher vom bloßen Rütteln etwas hoffen. Es wäre ein Unglück, wenn ein wilder Schulbube für tolle Streiche gezüchtigt wird und nicht in der nächsten Stunde wieder welche machte; ein Unglück wäre es, wenn der Wille so schwach und biegsam wäre. Dann würde alles, was die Erziehung erreicht hätte, eben so leicht der äußern Umgebung und ihren Eindrücken weichen. Eigensinn ist willkommen; er wird schon gebogen werden können. Nur Eigennutz und Übelwollen darf nicht gelitten werden.

188. Ermahnungen rühren und bestimmen entweder den Zögling; bis zu Thränen, wenn man so weit fortfährt; oder sie machen ihn bloß ernst und verändern die Stimmung des Leichtsinns; oder er erzürnt und verhärtet sich; oder sie erweichen und schmerzen mehr, als daß sie bewegen sollten; oder sie beschämen, machen verlegen und setzen in Furcht, die sich zurückzieht; oder sie sind bloß ungelegen und werden baldigst abgeschüttelt, (alle zu lange Vermahnungen;) oder sie werden ganz kalt pflichtmäßigst angehört, und der junge Herr macht hintennach sein Kompliment. Alles kommt auf die bewirkte Spannung der vorhandenen Vorstellungsreihen an. Die beiden ersten Fälle zeigen geistige Gesundheit. Der dritte Fall und der letzte zeigen Bösartigkeit, die beim Zürnenden spät heilbar ist, beim letztern gar nicht. Im vierten und fünften Falle ist Schwäche vorhanden, die sich allmählich stärken läßt. Es versteht sich, daß die Fälle nicht

immer rein getrennt sind; sondern daß nach gewöhnlicher Rede darauf ankommt, welche *Saite* man berührt, d. h. welche Vorstellungsreihe. Jeder Zögling *nimmt* Einzelnes übel; der Gesamteindruck kann dennoch gut sein. Durchgehends wird sich finden, daß im allgemeinen der Erzieher mehr vom Zögling, als letzterer von sich selbst verlangt.

189. Das Knabenalter dauert so lange, als der Knabe Erwachsene wie Fremde betrachtet, so daß sie ihm nicht mehr gelten, als ihm fremde Nationen und fremde Zeiten auch gelten könnten. Sobald er den Gedanken, daß er in diese Zeit hineinwächst, fest ergreift und auf sich wirken läßt, hört das Knabenalter auf. Früh geschmeichelte junge Grafen u. s. w. sind nie Knaben, oder müssen es wieder werden, können aber oft nicht mehr dahin gebracht werden.

190. Die Jugend glaubt nicht gern daran, wie oft das Leben plötzlich ernst wird.

191. Zucht ist Sorge, daß die Ideen gerade mitten im Thun die Leitsterne werden. Dazu gehört Ernst. Durch den bloßen Ernst der Verhältnisse werden wilde Knaben oft plötzlich gesittete junge Männer. Das lasse man sich zur Lehre dienen, daß auch schon früh die Charakterbildung schlechterdings eine solche Lage, solche Beschäftigungen, ein solches Verhältnis der Kinder, namentlich mit dem Lehrer fordere, woraus ernstliche Antriebe zum richtigen, überdachten Handeln für den Zögling hervorgehen können. Eher, als diese Verhältnisse, ist kein Anfang der Charakterbildung. Das Ganze der täglichen Arbeit muß im höchsten Grade ernsthaft erscheinen: teils durch seine Beziehung auf das Interesse des Knaben, teils durch seinen innern Zusammenhang. Der Unterricht soll Darstellung der Welt, des Wirklichen sein; darin liegt schon der Ernst. (Ä. H.)

192. Zucht und Unterricht. Wie beim Unterricht Länge und Breite unterschieden werden muß, so auch bei der Zucht. Wie dort ein sechsfaches Interesse nach einander gepflanzt und gezogen werden muß, so müssen auch hier Geduld, Besitzgeist und Betriebsamkeit, Rechtlichkeit, Güte und innere Freiheit von der frühesten Jugend an bis ins spätere Jünglingsalter sorgfältig gepflegt und genährt werden. Wie dort jedes Element und jedes Ganze klar associierend, lehrend und philosophierend behandelt werden muß, so muß auch die Zucht haltend in der frühesten Jugend und zu Zeiten bestimmend, im spätern Knaben- und Jünglingsalter mehr subjektiv regelnd und

191—230: Zucht.

zuweilen *unterstützend* sein. Unterricht ohne Zucht würde Mittel ohne Zweck, Zucht (Charakterbildung) ohne Unterricht Zweck ohne Mittel sein.

193. Um die Maßregeln der Zucht zu bestimmen, denke man sich gleichsam in die Mitte die Gewohnheit und die Gewöhnungen, die dem Unterricht und der Erziehung Bahn machen sollen, und ihr zur Rechten und zur Linken Lust und Unlust, Reiz und Druck, Lohn und Strafe.

194. Man unterscheide die *unmittelbare* und *mittelbare* Zucht. Die letztere ist die wichtigste, indem sie auf den Gedankenkreis wirkt, diesen prädisponiert, Interessen in sich aufzunehmen, und dadurch den Charakter bestimmt.

195. Rücksichtlich der regelnden Zucht, die das Subjektive des Charakters zu bestimmen sucht, unterscheide man räsonnierende Charaktere, solche, die sich nach dem Räsonnement richten, solche, die nicht räsonnieren, und solche, die sich auch nicht durch Begriffe bestimmen lassen. — Ein Knabe sitzt auf einem Dache; die Großmutter, welcher das Haus gehört, geht mit der Mutter des Knaben vorbei; die Mutter erschrickt über die gefährliche Stelle und befiehlt ihm, herabzusteigen; er bleibt sitzen; die Großmutter sagt: „das ist *mein* Dach, und ich befehle dir, herabzusteigen;" und der Knabe gehorcht. Gewiß ein Räsonniersüchtiger! Bei solchen soll sich der Erzieher nie mit dem Zögling in Disputationen und Räsonnements einlassen; es nützt nie, wenn der Zögling selbst der Gegenstand ist, selten wenn über etwas anderes gesprochen wird. Der Charakter wird aber nicht in Gefahr kommen durch ein Räsonnieren, welches ein Zeichen von Forschen und Suchen nach Beweisen ist, im Gegensatz des naiven Gefühls. Denn zur Tugend gehört Einsicht und Kraft des Denkens; nur muß man zeigen, welches Mißfallen in der Geschichte der Philosophie und im gemeinen Leben der Philosoph und das Weib durch Wortwesen erregen. Menschen, die über dem Räsonnieren und Haschen nach Worten und Begriffen den Willen verlieren, sind elende Menschen. Dieses Forschen nach Wahrheit aus Prinzipien, wo Grund und Boden vorausgesetzt wird, unterscheide man von dem leeren Wortwesen, das sich im Verfolgen aufgegriffener Gedanken und ihrer Ausschmückung gefällt.

196. Die häusliche Erziehung war früher gedrückt durch den gewöhnlichen Mangel an Schulkenntnissen bei den Hauslehrern; sie kann und muß sich jetzt allmählich und teilweise wieder heben, weil die Schulen jetzt mehr Gelehrsamkeit verbreiten als früher.

197. Die Erziehung ist wesentlich Sache der Familien. Der Staat bekümmert sich nur um die, welche ihm wichtig werden können; einer Menge von Menschen, deren Dasein nur in engen Kreisen etwas

bedeutet und mit ihrem Leben vergeht, läßt er ihre Unbedeutsamkeit. Er braucht Soldaten, Bauern, Handwerker, Beamte, Geistliche; er bekümmert sich um ihre Leistungen, aber nicht um ihr Inneres, um sie selbst. — Der Staat kann auch das Innere der Menschen nicht beobachten, nicht bessern. Seine Schulvorschriften beziehen sich auf Prüfungen dessen, was sich prüfen läßt: aufs Wissen, soweit es auf der Oberfläche hervortritt. Selbst die Schullehrer können nicht die Tiefe der Einzelnen durchforschen; sie ermessen vielmehr die Summe des Wissens, die sie ins Ganze verbreiten; das ist ihr natürlicher Gesichtspunkt. — Die Erziehung soll also als ein häusliches Geschäft betrachtet werden, welches zwar Hilfe von außen annimmt, sich aber niemals auf sie allein verläßt. Alle Schulen, alles Zusammenleben der Schüler ist nur eines der Mittel zum Zweck.

198. Ein sehr großer Teil nicht bloß der weiblichen, sondern auch der männlichen Tugend besteht im Ertragen und Leiden ohne Gegenwehr. Das ist für den Staat eine bloße negative Tugend; für den einzelnen aber ist es — oder soll es doch sein — eine ganz positive; und gerade von der Erziehung wird deren Ausbildung gefordert. Der Staat wird in der Regel nur diejenigen hervorziehen, welche viel Oberfläche zeigen; die Familie hat das Innere zu schützen und wo möglich durch Achtung zu belohnen.

---

199. Zucht thut oft alles in der Hand verständiger Eltern. Zucht verdirbt oft alles in öffentlichen Anstalten. Warum? Sie repräsentiert dort Ordnung, hier Willkür. (A. H.)

---

200. Es ist ganz eigentlich die schöne Pflicht der Mütter, schon das kleine Kind zur Heiterkeit und zum wohlwollenden Blick auf jedes menschliche Antlitz zu stimmen. Sie mögen die ersten frühen Spiele bewachen, und den Streit so lange als möglich entfernt halten. Aber der Knabe wird dieser Hut entwachsen; er muß versuchen, ob ihm der Streit mehr wohlthue, als jener Friede seiner Kindheit. Diesen Versuch darf der Lehrer nur von fern vor schädlichem Übermaß bewahren.

---

201. Druck höherer Vorstellungsmassen empfindet schon das Kind und fortwährend der Zögling, gewitzigt durch Züchtigung aller Art. Es entsteht daraus die Zurückhaltung im Handeln und Sprechen. Die Knaben werden dadurch versteckt, die Jünglinge schicklich. Aber zwischen dieser Verstecktheit und Schicklichkeit giebt's Übergänge und Zusammensetzungen. Das Mehr oder Weniger darin ist wichtig für den Charakter. Im Grunde ist Witzigung als psychologischer Prozeß gleichartig, gehe sie nun von der Erfahrung an Naturdingen aus, oder von Menschen. Aber sie verdirbt nach willkürlichen Strafen den Charakter. Immer eines Sinnes soll der Zögling mit dem Erzieher sein.

---

202. Zucht fixiert die Willkür im Dulden.

Das Kind ist von Natur durch seine Schwäche und Abhängigkeit zum Dulden bestimmt. Es wird aber eben desto öfter ungeduldig, teils durch physisches Unbehagen, teils durch Phantasien dazu veranlaßt. Dem erstern helfe man sorgfältig ab, damit keine Bestimmung, keine üble Laune sich des Gemüts bemächtige, wodurch die Phantasien nur dringender und peinlicher werden. Die letztern setzen das Kind in Handlung, es macht Versuche, die es aufgiebt, wenn der Erfolg fehlt, die aber in ein Wollen, in Eigensinn übergehen, wenn die Voraussetzung des Gelingens hinzukommt. Bloßes Gefühl der Ohnmacht, bei Abwesenheit alles Reizes, lehrt am besten Geduld. Man richte demnach den Zwang so ein, daß er bloß eine, wo möglich unpersönlich scheinende Notwendigkeit (Schicksal) aufrecht

203. im Besitzen

Ursprünglich besitzt das Kind nichts. Es hat auch nicht den Geist des Besitzens; und wenn es ihn früh entwickelt, so ist dies ein Zeichen von fehlender Lebhaftigkeit und Belebung. Man kann und soll das Kind nur allmählich, aber auch sicher in das Besitzen einführen. Es muß anfangs sehr wenig Eignes haben und nichts, dessen Verlust es nicht fühlen würde. Auch soll man ihm den Begriff des Eigentumes nicht dadurch schwankend machen, daß man sein nennt, was man es doch nicht ganz frei gebrauchen lassen will und kann. Wenigstens muß bedingtes Eigentum gleich anfangs mit den Bedingungen verknüpft werden. Geldbesitz soll weit später eintreten, als Sachenbesitz. Tausch mag zuerst den Wert der Sachen auf eine eindringliche Art zu messen veranlassen. Ferner lasse man Kinder regelmäßig erwerben; dabei vergleicht sich aufs neue der

204. in der Beschäftigung

Das Kind beschäftigt sich von Anfang mit den Gegenständen, die es um sich findet. Die Sphäre derselben, samt den Reizen, die mehr oder minder einwirken, muß so geordnet werden, wie es die Idee der gleichschwebenden Vielseitigkeit anzeigt. Der hervortretenden Thätigkeit nun gebe man Spielraum, man lasse sie zusammenhängend fortlaufen, lange Fäden spinnen; indem man Gelegenheiten associiert und Störungen abhält; so weit sich nämlich noch die natürliche Munterkeit gleichmäßig wirksam zeigt. Erschlafft diese, so unterbreche man den Fortgang und führe neue Reize herbei. Was geendigt ist, das werde in einen Rückblick zusammengefaßt, damit es sich objektiv der Betrachtung darstelle, damit Wahl zwischen Beschäftigungen möglich werde. Die Wahl werde sogleich als eine Regel (für den gegenwärtigen Fall) angenommen und kein flüchtiger Wechsel

202—207. Vgl. Allg. Pädagogik. III, 6. Abs. 7—24. Das Obige ist eine vereinfachte Konstruktion der in Aphor. 192 gegebenen Elemente.

205. Zucht leitet den sittlichen Geschmack zur Rechtlichkeit.

Unter den Gegenständen der Betrachtung, welche dem sittlichen Urteil Stoff geben, sind Rechts- und Billigkeitsverhältnisse von Natur die ersten. Nur wird dabei vorausgesetzt, das Kind sei in Gemeinschaft mit seinesgleichen; denn gegen die Erwachsenen, welche in jedem Augenblick ihre Übermacht fühlen lassen, kann ihm kein Rechtsverhältnis deutlich werden. Eher das Verhältnis der Billigkeit, in der Dankbarkeit für empfangene Wohlthaten. Überhaupt aber mengt sich allenthalben, auch in das gesellschaftliche Zusammensein der Kinder, viel zu leicht und selbst viel zu notwendig die Gewalt und der Befehl der Erwachsenen, als daß Recht und Billigkeit rein aufgefaßt werden könnten. Die Zucht muß sich hier sehr mäßigen, um wenigstens nicht ohne Not das Bestehende unter den Kindern zu zerrütten, und ihren Verkehr in erzwungene Gefälligkeit zu verwandeln. Sie muß entstandene Streitigkeiten sorgfältig auf das

206. zur Güte

Wenn der sittliche Geschmack anfängt, das Wohlwollen liebenswürdig zu finden: dann muß längst dies Wohlwollen in dem kindlichen Gemüt so tief gegründet sein, daß die unwillkürlichen Neigungen ohne weiteres mit dem Geschmack zusammentreffen. Von den frühesten Zeiten an müssen die Kinder viel mit einander empfinden, sie müssen Gefährten sein in Freud und Leid; und man muß ihnen die Äußerungen von Freud und Leid auslegen, damit sie sie verstehn lernen. Sobald man aber merkt, daß das Kind in der Beobachtung eines andern begriffen ist, muß man die geselligen Gesinnungen desselben hervorstellen; man muß eins an die Stelle des andern setzen u. s. f. Diesen Auffassungen und Darstellungen muß die Begegnung selbst einen harmonisch begleitenden Ton hinzufügen; sie muß sich der höchsten Zartheit da befleißigen, wo es nötig gefunden wird, einem

207. zur innern Freiheit

Die innere Freiheit selbst wird am spätesten Gegenstand der freien Betrachtung; es bedarf dazu des Blicks in den innern Menschen, der durch Teilnahme überhaupt und durch die Darstellungen, welche darauf hinzielen, erleichtert wird. Nähert sich der Zögling der Auffassung des Verhältnisses, worin der Mensch durch Willen und praktisches Urteil zu sich selbst steht: so muß die Begegnung desto mehr die harmonische Stimmung anzuregen suchen, je leichter die innere Freiheit mit Kampf, oder mit bloßer Identität u. Konsequenz verwechselt wird. Der Übergang in einen andern Ton muß deutlich fühlbar werden, sobald die innere Ruhe der δικαιοσύνη sich zum Heroismus anstrengt, oder sobald ihr schöner Friede in bloßer Besonnenheit erkaltet. Der Zögling muß gehütet werden, daß er hier nicht unvermerkt verliere. — Die Maximen der innern Freiheit stellen sich am

Zucht fixiert die Willkür

im Dulden.

halte. So wird sich, bewußtlos, die Willkür in bestimmte Grenzen zurückziehn. Weiterhin komme Reiz für Beschäftigungen hinzu, die mit Unbequemlichkeiten verbunden sind; dies wird eine gewählte Geduld hervorbringen, die man durch Gewöhnung befestigt. Die Freiheit von Bedürfnissen, welche im Entbehren liegt, muß seinen Wert erhöhen. Man disponiere (bestimme) den Zögling, sich durch Erfahrung von seinem Vermögen im Dulden auszudauern, zu überzeugen. Wählerei lasse man nie zu. Man regle endlich und behaupte den Gang der täglichen Genießungen und Erduldungen; man lasse diese Regeln des täglichen Lebens nur als behauptete Konsequenz erscheinen, die aus höhern Regeln einer allgemeinen Anordnung des Lebens herrührt.

im Besitzen

Wert der Mittel und der Mühe mit dem Gewinn. Wie man von Anfang dem Kinde nur das gab, was es zu behalten geneigt war: so mache man späterhin dies Besitzen und Behaupten des Besitzes zur Regel. In allen Beschäftigungen, im ganzen Leben und Beobachten des Zöglings muß die Abhängigkeit der Menschen von Sachen, die Notwendigkeit von Erwerb und Ersparung sich zwar nicht peinlich, aber doch deutlich ausdrücken. — Der Wert der Ehre muß sich eben so allmählich, aber sicher einprägen. Übrigens soll ihn die reine Idee der Sittlichkeit beschränken, daß er nicht unendlich erscheine. — Der Knabe und der werdende Jüngling soll seine Ehre behaupten; desto leichter kann man dem jungen Manne die Nichtigkeit der gewöhnlichen Ehrenrettungen fühlbar machen, und desto wahrer wird der reife Mann Beleidigung durch Großmut vergelten.

in der Beschäftigung.

gestattet. Erst nachdem der Vorsatz Kraft hat zu einer einigermaßen verlängerten Ausführung, sollten eigentlich Lehrstunden eintreten; die anfangs nur kurz sein dürfen, aber gehalten werden müssen, so lange als sie bestimmt waren. — Jeder neuen Arbeit gehe ein Reiz voran, der den Geist des Geschäftes innerlich fühlbar macht; denn nur durch das Streben dieses Geistes gelingt die Arbeit. Kann man diesen Geist einigermaßen lebendig erhalten, so mögen nun Gewöhnung, Reiz und Zwang zusammenwirken, um die einmal festgestellten Regeln zu behaupten und an anhaltenden Fleiß zu binden. Den Geist aber wach zu erhalten, müssen die Regeln des Unterrichts zur Zerlegung der Arbeit in alle ihre Bestandteile, zur Anordnung der Folge in der Ausführung u. s. f. genau beobachtet werden.

Zucht leitet den sittlichen Geschmack zur Rechtlichkeit.

Verabredete, überhaupt Anerkannte zurückführen, und erst jedem das Seine und das Verdiente geben, ehe sie das allgemeine Beste verordnet. In Rücksicht auf entstehende Rechtsmaximen muß sie verhüten, daß sich auch niemand ein ursprüngliches Recht erdichte, noch ein vernünftigeres statt des vorhandenen einzuschieben wage, endlich daß der Zögling sich nicht gewöhne, sein Recht zum bestimmenden Grunde seines Handelns zu machen und darüber der höhern Idee zu vergessen. — Die Forderung an sich selbst in Rücksicht auf Beobachtung des Rechts muß aufs genaueste geschärft werden. Die ernstliche Unzufriedenheit des Erziehers muß sich auf diesen Punkt richten und hier gar keine Milderung annehmen. — Der Zwang fürs Recht sei nie Strafe, nur Exekution. Gewöhnung gehört ganz hierher.

zur Güte

andern weh zu thun; sie muß selbst in Rücksicht auf Tiere genau den Punkt hüten lehren, wo gefühllose Roheit sich in zweckloser Quälerei verraten würde. In die Maximen der Güte muß die Ruhe reiner Überlegung kommen; allgemeine Betrachtung darf sich nicht Aufwallungen überlassen; sie soll zum Zweck das Mittel suchen und mit bestimmter Entschlossenheit die Ausführung festsetzen. Rührungen aus bloßer Betrachtung breche demnach die Zucht sanft ab, und wende zurück zum Ernst. Sie mahne an die Ausführung der Vorsätze; indem sie erinnert, erneuere sie durch den Ton des Zutrauens die Stimmung der Liebe. Die drei Handgriffe der Zucht (Zwang, Gewöhnung, Reiz) sind hier bloß für äußere Sitte brauchbar, welche durch ihre Form verhüten sollen, daß von der Güte die Gesinnung nicht allzustark abweiche.

(Aus den Ältesten Heften.)

zur innern Freiheit.

leichtesten fest als Gegensätze gegen die Glückseligkeitslehre; aber um sie rein zu fassen, bedarf es der philosophischen Schärfe und Ruhe; um sich darin zu vertiefen, um sie sich völlig zuzueignen, bedarf es der freiesten Muße, eines geistigen Loslassens von aller weltlichen Sorge. Die dazu nötigen Umstände muß die Zucht bereiten. Die Aufrechterhaltung dieser Grundsätze ist im jugendlichen Leben fast unmöglich; die Erziehung muß hier vielmehr eine Schwäche kennbar machen, die nur das zunehmende Alter heilen könne, und die es heilen werde, wenn das Gemüt sich bis dahin wenigstens in gleichmäßiger Schwebung erhalten habe.

208. Teilnahme, ganz allgemein der Gleichgültigkeit entgegengesetzt, heißt Lust und Unlust an Gegenständen. In einem engern Sinne ist es Mitempfindung bei fremdem Wohl oder Übel. Dies beides fällt ursprünglich zusammen. Denn ursprünglich ist die Vorstellung einer Lust selbst Lust und die Vorstellung einer Unlust selbst Unlust. Daher ist die Vorstellung der Lust und Unlust irgend eines empfindenden Wesens ohne weiteren Grund von Teilnahme begleitet. Aber sehr leicht verdirbt diese natürliche Reinheit des Gefühls; sobald nämlich die Erfahrung gemacht ist, daß fremde Lust mit eigner Unlust, fremdes Unglück mit eigner Lust gleichzeitig besteht. Gefährten in Glück und Unglück füllen sich dagegen immer mehr mit gegenseitiger Teilnahme. Die ganze Kunst, Mitgefühl zu pflanzen, beruht daher darauf, Freude und Leid allgemein zu machen, nur gesellschaftliche, nicht einzelne Genüsse zu erstreben. Dann aber muß es freilich weiterhin auf jeder Stufe des Fortschritts durch eigne Maßregeln aufrecht gehalten und neu gestärkt werden. Gleich anfangs darf die Wahrnehmung: daß es ein anderer sei, mit dem man empfand, dem Mitgefühl nicht schaden. Es muß vielmehr dadurch ins Wohlwollen übergehen; und das kann mit Sicherheit nur dadurch geschehen, daß dieser andre als äußerer Gegenstand interessiere. Also das Kind muß von geliebten Personen umgeben sein. Dann weiter muß ein allgemeines ästhetisches Urteil das Wohlwollen zur Maxime machen und diese Maxime muß eingeprägt werden. Endlich muß sie auch, systematisch gerechtfertigt, fixiert werden.

209. Wer mit Einzelnen viel genießt und duldet, empfindet Teilnahme für Einzelne, wer mit einer größeren Gesellschaft, abgesehen von den Individuen, einerlei Lust und Unlust hat, der interessiert sich für sie als für eine mystische Person. Dem Schicksal gegenüber verwandelt sich das teilnehmende Interesse in eine Besorgnis, welche den eigentlichen Keim des religiösen Interesse enthält. Nur wer sich die Abhängigkeit der menschlichen Dinge zu gestehen geneigt ist, kann Religion haben. (Ä. H.)

---

210. Das natürliche Gute, das man beim Zögling vorfindet, ist als das Wichtigste bei der Erziehung an die Spitze zu stellen. Sonst ist keine Erziehung möglich, weil ohne dies kein Anfangspunkt da ist, also auch kein Fortgang möglich ist. Was nur irgend Gutes sich vorfindet, soll man 1) erkennen und 2) vor den Augen des Zöglings selbst geltend machen; sein eignes Besseres gegen sein eignes Schlechtere abgesondert gegen einander stellen, und dadurch die Disharmonie in ihm selbst hervorbringen, ohne die er sich nimmermehr der Tugend nähern kann. Man muß ihn mit sich selbst entzweien; denn er muß sich selbst erziehen. Rohe Knaben pflegen gleich arglos

zu sein bei guten und bösen Streichen, wie überhaupt bloße Naturmenschen, wo alles objektiv ist, bewußtlos und ohne Selbstschätzung. Knaben von 10—12 Jahren legen großes Gewicht auf Kraft, sie messen sich gern im Kampfe und disputieren und räsonnieren unter sich, wer am besten einen andern überlisten, oder sich selbst aus einer Gefahr helfen kann u. s. w. Diese Selbstschätzungen sind meist unrichtig; wächst aber nur die Knabennatur unverdorben auf, so suche man an die einzelnen flüchtigen Wallungen, die unter andern auch mit vorkommen, die richtige Schätzung anzuknüpfen und so den Knaben allmählich zu dem Gedankenkreis der Tugend zu erheben. Aber sanft und mit männlichem Ernste! Durch Achtung und Liebe soll man das eine oder andre hervorziehen. Man soll den Beifall in dem Zögling selbst aufregen, damit er einen Maßstab für das Urteil gewinne; von dem Grade der Wichtigkeit, den er auf gerechten Beifall legt, hängt auch die Kraft des Tadels ab. Dabei muß der Erzieher über seine eigne Individualität ganz und gar hinausgehn, anerkennen, was Anerkennung verdient, nichts für größer achten, als es ist, und nicht etwa das hart tadeln, was ihm fremdartig und parador am Zögling erscheint. Er muß mit ganzer Seele schätzen können; und muß die Kunst verstehn, Beifall zu äußern, ohne zu loben. Lob ist meist Gift für die Jugend, macht eitel, macht, daß mehr aufs Wort als auf die Liebe geachtet wird. Ganz verderblich sind Meritenzeichen und dergleichen.

211. Durchdenkt man die praktischen Ideen in pädagogischer Rücksicht, so erscheinen sie nicht in einem so natürlichen Zusammenhange, als im System der praktischen Philosophie. Denn psychologisch betrachtet widerstreiten sie sich und füllen nicht leicht denselben Gedankenkreis so aus, wie die praktische Philosophie es fordert. Das Wohlwollen erstirbt oft ganz im spätern Knaben- und Jünglingsalter, wenn die rechtlichen oder billigen Ansprüche erwachen. So erwächst Eltern und Erziehern oft viel Kummer, ohne daß der Mensch schlechter geworden wäre; im Gegenteil der Knabe fängt an zu denken; er überlegt vor dem Handeln. Eine Erziehung, die es verabsäumt, in diesen spätern Jünglingsjahren einen eigentlichen Religions- oder philosophisch moralischen Unterricht* zu geben, wäre unvollendet; da der subjektive Teil des Charakters dadurch erst feste Grundsätze erlangen muß und das leicht geschehen kann, wenn nicht in frühern Jahren zu viel moralisiert wird. Man soll im ganzen Knabenalter gar nicht moralisieren, sondern immer und immer nur das Speziellste hinstellen und so den objektiven Teil des Charakters im Gleichgewicht halten zwischen

* Manche Menschen sehen das Gute lieber in der Gestalt der Religion, manche lieber in der Gestalt der Philosophie. — Anm. Herbarts.

Teilnahme und Rechtlichkeit, und allem, was zu dieser letzteren gehört. Schon der Knabe würde zur Kenntnis der Ideen gelangen, wenn er bei seinem Urteile nur sich (abstrahierend) besinnen könnte: dieser Fall gehört in diese Klasse, jener in jene.

---

212. Der Grund, warum für die Bildung des objektiven Teils des Charakters die Rechtlichkeit die erste Stelle einnimmt, liegt darin, daß die durch sie bezeichneten Verhältnisse des Rechts und der Billigkeit wichtiger sind, als die des Wohlwollens und der Kultur und weil sie zugleich häufig in der Jugend vorkommen und daher auch frühzeitig leicht aufgefaßt werden können und sollen. Wenn aber von Bildung des Rechtssinns an Kindern die Rede ist, muß man notwendig zwei Fälle unterscheiden, den, wo Kinder mit Erwachsenen, und den, wo Kinder mit Kindern in Rechtsverhältnissen stehen. Im ersten Falle soll man entweder unter Bedingungen etwas schenken oder überlassen, oder das Unschädliche ganz in ihrer Gewalt lassen; also z. B. nicht klagen, wenn der Knabe eine geschenkte Blume zerpflückt, oder sein Gartenstück unbebaut läßt u. s. w. Stiften Kinder unter sich Rechtsverhältnisse, so soll man wie das höchste Wesen die Idee selbst vorstellen und vertreten. Will ein Knabe auf sein Recht sich zum Nachteil des Wohlwollens stemmen und steifen, so kann der Erzieher leicht ihm die Sache verleiden oder besser noch: er kann sparsamer sein mit seinen Gefälligkeiten, die der Knabe nicht als ein Recht fordern kann. Nur zu leicht stehen Kinder von ihrem Rechte ab, wenn sie glauben, sie müssen Gehorsam leisten; ein andermal, wo diese Notwendigkeit fehlt, denken sie, würden sie sich wohl hüten abzustehen. Es ist in der That schwer, es dahin zu bringen, daß das Kind in seiner eignen Seele wohlwollend abstehe. Bekannt genug ist, daß Eltern, wie große und kleine Despoten im Staate, oft ein Obereigentum über die Sachen der Kinder in Anspruch nehmen, welches die Begriffe von Vertrag und Recht verdunkelt, daß sie das schon Vergebene unter einander mengen, daß sie unter der Firma, das Kind beschädige die Sachen, sie ihm wieder entziehen u. s. f. Statt dessen sollte man von der frühesten Jugend mannigfaltige Züge von Recht tief in ihr Innerstes eingraben, daß sie stets die Rechte anderer heilig halten. Es ist zu wichtig im Leben.

---

213. Man darf durchaus nicht versäumen, der Jugend Begriffe beizubringen von dem Eigentum des andern, damit sie anerkennen, was des andern sei; damit sie, die künftigen Menschen, selbst am besten wissen, daß sie innerlich den Streit erheben, erneuern würden, wenn sie abgingen von der Gesinnung des Überlassens, worauf einzig und allein die andern ein Recht bauen können.

---

214. Beim Dulden giebt es zweierlei zu unterscheiden: aktive und passive Geduld. Mühseligkeiten zu dulden bei der Arbeit, und Wünsche sich zu versagen, zu entbehren. Die Erziehung muß an die erste gewöhnen; die zweite aber kann schädlich werden. Ein kühner Schritt ist oft besser, um dem Übel zu entgehen, als zu dulden. Der Peinigung durch passive Geduld soll man das Kind nicht aussetzen; die Lebenskraft wird sonst getötet, wenn man immer passiv dulden soll.

---

215. Jünglinge lassen oft edle Keime der frühern Knabenjahre untergehen, welche durch Erfahrungen in Vergessenheit gebracht, durchs Vorurteil, um klüger zu sein, erdrückt werden. Dahin gehört manches, auch im Denken, sowie im Fühlen, was in Kinderköpfen sich geregt hatte. Kinder fragen viel, was man ihnen nicht beantworten kann. Weil sie keine Auskunft erhalten, gewöhnen sie sich, die Fragen gering zu achten. Das ist die Grundlage nachmaliger Untüchtigkeit zur Philosophie.

---

216. Jünglinge streben nach Freiheit. Den wenigsten wird sie auf lange Jahre zu teil (Philister). Das spätere Leben ist großenteils ein Treiben und Getriebenwerden ohne weitere Aussicht; ein Gedränge, aus welchem sich jeder zu retten sucht, indem er sich umzäunt. Der Zaun wird manchem ein Gefängnis. Wie macht man es innerhalb der äußern Schranken, den Geist in freier Bewegung zu erhalten? fragt die Philosophie in Verbindung mit den übrigen Wissenschaften.

217. Die Pferde streben auch nach Freiheit. Und wenn eins los kommt, was beginnt es? Ein Weilchen läuft's umher; dann sucht es den Stall oder die Weide. Es graset und ruhet. Wo bleibt da die freie Bewegung?

---

218. Unzählige Menschen folgen bei ihrem Produzieren bloß ihrer Laune. Auch ein solcher erfindet wohl ein paar sinnreiche Zeilen; es kommt aber nichts Ganzes heraus, so lange sie leben. So sammelt sich wohl auf einem Dornstrauch ein Tautropfen und scheint im Strahl der Sonne einer schönen Perle gleich; es bleibt aber immer ein Dornstrauch.

219. Der Dichter, wenn ihm in einem Augenblicke alle Verhältnisse seines Drama oder Epos klar im hellsten Lichte vorschweben, ist da und in der Ausführung Stunden und Tage und Jahre lang gebunden. Wer will ihn aber darum unfrei nennen? Eben so ist der Zögling, wenn er von der Schönheit der Tugend überrascht wird und ihm das Ideal vorschwebt, was er in Wirklichkeit einführen möchte,

gebunden und nicht fähig in demselben Augenblicke etwas anderes zu machen; aber auch unfrei? Gewiß nicht!

---

220. Pädagogische Beurteilung der Gefühlsweise. Fehler derselben, wie Starrsinn, Eigensinn, verkünden Mut und Übermut. Das Schlechtere kann sich verlieren, es kann auch schlimmer werden. Lebhaftigkeit in wunderlichen Äußerungen kann den geistreich Originellen, — sie kann auch den thöricht Anrennenden verkünden. Empfindlichkeit kann den unerträglich Anspruchvollen, — sie kann auch das rechte Zartgefühl anmelden. Dieses Umschlagen ins Gute oder Schlimme zeigt die Unbestimmtheit, welche der Erzieher zur Entscheidung bringen soll. Er muß einerseits hüten, — andrerseits regeln.

221. Der Fehler und das Gute sind ursprünglich ungeschieden in den Vorstellungsmassen, die sich bald hierhin, bald dorthin äußern. Beide liegen unter der Roheit des Knaben und oft noch des Studenten verborgen, wie unter einer Decke.

222. Maximen müssen sich mit Pflichtübungen verbinden, von der Seite des subjektiven Charakters; denn der objektive für sich allein trägt nicht die bestimmten Unterschiede des Guten und Bösen in sich. Daher — Religion! und Moral! und Klugheitslehre! Diese müssen eingepflanzt werden. Mehr dem Manne, als dem Weibe! obgleich auch diesem!

---

223. Mängel im ästhetischen Urteile entstehen oft aus Ungeschick, die Gegenstände des ästhetischen Urteils in die Ferne zu stellen und sie dann von allen Seiten zu besehen. Die Vorstellung des Gegenstandes muß dabei ihren eigentümlichen psychischen Mechanismus verlieren. Sie muß sinken, bis sie nur noch gehalten wird durch die Kraft und Anstrengung der apperzipierenden Vorstellungsmasse. (Psychol. II, S. 440; diese Anstrengung mögen die meisten nicht lange aushalten; das zu fordern, kommt ihnen pedantisch vor.) Denn sie soll ein Verhältnis auffassen zwischen Gliedern, deren einzelne Vorstellungen keine gesonderte Energie mehr gelten machen. Da sitzt das Geheimnis des ästhetischen Urteils. Das Bild des Willens soll gesehen werden; die zum Wollen gespannten Vorstellungen also müssen ruhen. Wo das ästhetische Urteil sich verspätigt, da finden wir die Zöglinge, die uns im zehnten Jahre etwa übergeben werden, noch roh, und wir arbeiten uns ab gegen diese Roheit ohne sichtbaren Erfolg. Sind sie aber gute Köpfe, so kommt ihnen in reiferen Jahren beim Rückblick auf ihre Jugend das ästhetische Urteil nach und sie bekennen

---

223. Psychol. II, S. 440 = Hartenst., H.s S. W. VI, S. 378 ff.

uns, gefehlt zu haben. Da ist die Nachwirkung der Erziehung, wenn auch unvollkommen. Die Unvollkommenheit zeigt sich nun darin, daß diese Menschen ihrer selbst nicht recht sicher werden, weil sie die gehörige Unterordnung der Maximen nie ganz vollziehen. Aus ihnen können Frömmler werden; denn in der Religion suchen sie zuletzt gewaltsam, was ihnen fehlt. Ihnen bleibt Schwäche! während die Roheit vorbei ist.

---

224. Maximen der Leidenschaft, des Angenehmen in der Lust bilden sich eher und leichter, als Maximen ästhetischer Urteile. Der Verstand, die Schlauheit, Übung und Erfahrung der Leidenschaft ist ganz geeignet, ein Verfahren als allgemein klug und vorsichtig, als bewährt durch Beispiele anzuerkennen. Beim Nützlichen wird gleich an vielmaligen künftigen Gebrauch gedacht. Die Überschauung vieler ähnlicher Fälle für einerlei Wollen macht sich hier ganz von selbst. Dabei schützen sich diese Maximen der Leidenschaft durch ihre eigentümliche Resignation, unterzugehen, wenn man nicht mehr vordringen könne. Zu leiden, was man müsse, und zu genießen, was man könne, ist sogar den ruhigen Maximen des Angenehmen nicht fremd. Auch haben diese Maximen das Wollen unmittelbar in sich. Dagegen sind die ästhetischen Urteile an sich gar nicht einmal ein Wollen. Die des Angenehmen stehen in der Mitte. So ist auch ganz natürlich die Folge der Maximen.

225. Die Erziehung muß also künstlich die ästhetischen Maximen einpflanzen, denn der natürliche Gang ist offenbar verkehrt! Radikales Böse! Falsche Unterordnung der Maximen, weil das ästhetische Urteil sich verspätet. — Daß die Maximen der Leidenschaften sich selbst zerstören, die des Angenehmen wenigstens nicht verstehn, muß zuerst aus fremder Erfahrung gelernt werden. Wiederum nur durch Erziehung möglich. Dagegen haben nun zwar die Maximen der ästhetischen Urteile den Vorzug, daß sie mehr ein Denken ausdrücken, mehr der Logik nahe liegen, weil sie ursprünglich das Apperzipieren in sich enthalten. Aber eben deshalb gehört soviel dazu, daß sie wirklich in den Verkehr und die Gewohnheit des Willens hineinkommen. Die gesellige Abhängigkeit des Menschen thut hierbei das meiste. Daher Maximen der Ehre, Ehrenpunkte. Daher Gewalt des Lächerlichen. Und Höflichkeitspflichten.

---

226. Ursprünglich sind nicht alle Maximen gleich reif; noch gleich bestimmt. Der Vorbehalt der Ausnahmen klebt ihnen an; auch der fernern Prüfung durch Erfahrung im Gebrauch. Einige nähern sich den Gewohnheiten; diese lassen zuzeiten wohl etwas Neues neben sich aufkommen, wenigstens wo die Jugend sich nicht klüger dünkt als

das Alter. Andere stemmen sich auf erlebte Erfahrung, wohl gar auf förmliche Beweise: z. B. aus dem Satze: wenn man den Zweck wolle, müsse man die Mittel wollen. Überdies aber sind die Maximen sporadisch entstanden. Ihre Vorstellungsmassen vereinigen sich jedoch in dem handelnden Ich, (Psych. II, S. 424,) wenn Überlegung wegen des Handelns nötig wird. Hier müssen sie sich einander unterordnen. In die Überlegung aber geht auch das augenblickliche Wollen mit ein; es wird sogar sehr oft den Vorrang behaupten. Dadurch wird das Vertrauen auf die Maximen schwankend. Man unterscheidet, was in der Theorie gelte, von der Praxis; die Doktrinärs werden als eine Partei zurückgewiesen. Die guten Werke, (nach eignem Urteil erwählt,) die ganze Selbstgesetzgebung wird der Frömmigkeit und dem Glauben gegenübergestellt, weil sie schwankt, indem ihre Mängel in theoretischer Hinsicht ihre Unzuverlässigkeit in praktischer hervortreten. (Sittlicher Empirismus.)

227. Sehr auffallend ist, daß die Menschen in Hinsicht ihrer Art von Autonomie nicht zusammenstimmen. Der eine erlaubt sich, was der andere tadelt. Ein starker Grund, die Autonomie verdächtig zu machen.

228. Die Vereinigung heterogener Maximen ist selbst nur lose und schwankend. Die gegenseitige Hemmung bleibt immer noch eine Gegenwirkung von innen her. Übrigens sieht man die Schwierigkeit, die Maximen zu vereinigen, in den Systemen der Sittenlehre. Die Glückseligkeitslehre namentlich wollte Güter und Pflichten vereinigen. Spinoza sogar die Frömmigkeit mit dem suum utile. Kant wollte hier ausschließen, dort alles unter einen Hut bringen.

---

229. Der Mensch läßt leicht gelten, daß seine Maximen vereinigt sein sollten. Er hat einen allgemeinen Begriff des Sollens gebildet, wenn auch an der vollständigen Grundlage dieses Begriffes noch so viel fehlt. Nun findet er sich als Übertreter. Hier ist er weich, und läßt sich verwunden durch den Vorwurf, das Verbotene dennoch gethan zu haben. Er erkennt das Schlechte leichter in den Handlungen als in den Gesinnungen. Die Reue heftet sich an einzelne beschämende Flecken in der Lebensgeschichte; vollends wenn dem ersten Schritte, dem unvermerkten oder auch schamvollen Ausgleiten, die leichtern spätern Schritte gefolgt waren, der Flecken sich also verbreitet hatte und die Rückkehr nun schwer wird. Nun verspricht man ihn zu entsündigen, mit oder ohne Besserung. Nun — Stufen der Heilsordnung!

---

226. Psycholog. II, S. 424 = S. Werk VI, S. 365. — Der Inhalt des ganzen Absatzes findet sich in wörtlicher Anlehnung im Umr. pädag Vorles. § 310 und 311.

230. Den Maximen gegenüber bildet der Mensch Pläne. Darin bestärkt ihn eine gleichmäßige Erfahrung von dem Drucke, den er in der Welt erleidet, und gegen welchen seine Überlegung: wie da heraus? sich immer entschiedener stemmt. Der innere Krieg der Pläne gegen die Maximen ist nun, wenn die Maximen sittlich sind, ein Böses mit Bewußtsein; und die Stufen der Heilsordnung werden nicht betreten, denn das paßt nicht in den Plan.

---

231. Fehler. Bei jedem einzelnen Fehler muß der Erzieher zuerst dessen Bedeutung für das Ganze erwägen. Allerdings stehen die Fehler sehr häufig anfangs einzeln. Sie sind vergleichbar dem einzelnen Irrtum, woraus allmählich der Wahnsinn entspringt, — die fixe Idee. Aber sie sind nicht lange einzeln; sondern greifen durch Wiederholung und Gewohnheit in ihrer eignen Vorstellungsmasse um sich. Diese Vorstellungsmasse wird dadurch auch relativ stärker und gefährlicher. Es bleibt nicht immer bei Grillen, deren jeder in sich zu tragen pflegt. Dennoch werden sie sehr häufig überwachsen und erstickt oder unschädlich gemacht durch das Hervortreten anderer Bildungen. Oft wäre die Kur schlimmer als das Übel. Man muß nicht gegen Sommersprossen ein Ätzmittel gebrauchen.

232. Dem Zögling aber muß der Erzieher die mögliche Bedeutung zeigen, welche der Fehler erlangen könnte. Das ist warnend für immer; — wenn es nicht vergessen wird! Die Wirksamkeit solcher Belehrung setzt voraus, der Zögling habe einen Begriff von seiner Gesamtbildung. Dieser Begriff fällt zwar schon ins frühe Knabenalter, aber er muß sich stets erweitern und berichtigen; sonst verfälscht er sich.

233. Zwischen den Fehlern, die einzeln stehend bemerkt werden, zeigen sich andre, welche tief liegen, durch einzelne Spuren auf der Oberfläche. (Hier ist die ganze Lehre vom Ursprunge des Bösen zu vergleichen.)

---

234. Hang zur Sinnlichkeit. Ein Radikalfehler. Diät, Abhärtung, feste Regierung, neben der Sorge, die sinnliche Neigung, soweit erlaubt sein kann, durch Befriedigung zu beschwichtigen. Wo geistiges Leben wach ist, da muß es durch den Unterricht in Atem gesetzt werden. Dabei moralische Vorschriften; denn die Selbstbeherrschung ist hier doch am Ende die Hauptsache. Die Erziehung aber kann das Temperament nicht verantworten. — Arbeitscheu. Dagegen Entbehrung. Hier hilft das Schulleben und die Schulzucht

230. Pläne. Vgl. Umr. pädag. Vorles. § 311.
231—242: Fehler des Zöglings und deren Behandlung.

am meisten. — Ungefälligkeit aus Bequemlichkeit. Verrät Schwäche der Regierung, die keine Bequemlichkeit neben der vorgeschriebenen Beschäftigung hätte sollen aufkommen lassen. Einzelne Ungefälligkeiten lassen sich durch Tadel bessern. — Abneigung vor dem, was geniert. Zeigt im allgemeinen Mangel an Triebfedern zum Handeln; und kann bei Reichen unverbesserlich sein, wenn der ganze Mensch schlaff ist. Armut wäre das Heilmittel. Den Dienstboten fällt so etwas selten oder nicht ein. — Lügen. Verhütung ist die Hauptsache. Lügenhaftigkeit ist wenigstens zum Teil Verwöhnung; und muß, wenn sie nicht sonst bösartig ist, wie eine Grimasse und Thorheit behandelt werden, indem man jedesmal dem Lügner zeigt, daß es ihm sehr wohl möglich gewesen sei, die Wahrheit zu sagen. Man muß ihm gleichsam das Wahrheitsagen vormachen, damit er es nachahmt. — Übrigens freilich, reiner sittlicher Tadel, nach der Strafe. Eine Hauptsache aber ist, daß man sich nicht betrügen lasse, damit die Lüge ihren Zweck verfehle. Erlaß der Strafe, wenn Wahrheit gesagt wurde. — Empfindlichkeit. Muß geschont werden bei Scherz und Tadel. Hat man aber das rechte Maß gehalten, so ist sie nicht zu achten. Bei guter hebender Zucht kann sie nicht leicht aufkommen. Es giebt eine löbliche Empfindlichkeit. Diese muß laut anerkannt werden, wenn sie sich unerwartet zeigt. Überhöflich soll kein Erzieher sein. An die deutliche und angemessene Sprache muß der Zögling gewöhnt werden, so wie ihn jede tüchtige Schule gewöhnt, die keine Komplimente macht. — Eigensinn. Ist Schwäche der Erzieher, die ihre Stärke nicht kennen, sich selbst nicht trauen. In Krankheiten ist er nicht zu vermeiden. — Geist des Widerspruchs. Wird abgewöhnt. Man sagt dem Schüler und Zögling vor, wie er sich bescheiden ausdrücken solle. Nötigenfalls kurze Regierungsstrafe. Zuweilen gründliche Belehrung; besonders scharfe Untersuchung und Nachweisung von Thatsachen. Etwas für gewiß behaupten, was man nicht weiß, kann als Lüge streng getadelt werden. — Trotz. Zeigt zuweilen ein unbekanntes Übel an, was der Zögling sehr genau kennt, so daß er auf sein Besserwissen sich stemmt. Da, wo dies nicht unwahrscheinlich, scharfe Untersuchung. Ist aber Trotz mit offenbarem Unrecht verbunden, so muß er seinen Mann finden, nach den Verhältnissen; ist er ohnmächtig, so läßt man ihn sich selbst strafen; hat er einen Rückhalt, so muß dieser fortgeschafft, oder die ganze Lage des Zöglings, Schülers u. s. w. geändert werden. (Trotz wegen des vornehmen Vaters! Entfernung von der Schule, oder Aufkündigung des Erziehers! Wegen der schwachen Mutter: Entfernung vom Hause! Gegen die Lehrer: Abbitte u. s. w. Trotz, der sich selbst gefällt, kann nicht schnell geheilt werden; man muß ihn nicht erbittern, so legt er sich nach gemachten Erfahrungen.) — Kälte. Man fordere keine Wärme

sondern nur Erfüllung der Schuldigkeit. Man suche aber Gelegenheit zur Erwärmung zu veranstalten. Man stoße nicht zurück. — Gefühllosigkeit. Man verhehle nicht, daß man darüber erschrocken ist. Entstand sie aus harter Behandlung: so muß diese aufhören, ohne doch zu verweichlichen. Auf Besserung ist nicht zu rechnen. — Undankbarkeit. Im kleinen — abgewöhnt, indem man deutlich vorsagt, was sich gebührt hätte. Übrigens nach Verdienst getadelt. — „Dankbarkeit ist Erzeugnis der Reflexion.“ Niemeyer II, S. 239. — Zanksucht. Soll schweigen. Regierung. — Schadenfreude. Strengster Tadel. — Härte. Ist sie wirklich? oder nur scheinbar? Im letzten Falle wird sie unter guter Behandlung sich lösen, im ersten kann ihr nur widerstanden werden. — Spottgeist. Muß nachdrücklich durch seine Folgen gewarnt werden; auch kann man ihn durch willkürliche Strafen zu beugen, zu überwältigen suchen, wenn das Übel nicht tief liegt. — Selbstsucht. Falsche Vorstellung von Sich. Nullpunkt des Ich. — Neid. Strenger Tadel und Beschämung. Er darf aber nicht gereizt werden. — Eigennutz. Durch höhere Interessen zuweilen zu besiegen; Beschämung macht ihn verstockt. — Gewinnsucht. Auf strenges Recht zu verweisen. — Geiz. Der kleinliche ist zu verlachen; der große muß andern Interessen weichen. — Entwendung. Muß aufgedeckt werden. Strenge Aufsicht; entschiedene Strafe; Verhütung des Reizes. — Stolz. Nichtbeachtung. — Falscher Ehrgeiz. Wahrer dagegen. Verhütung des Reizes.

235. Alle solche Anweisungen bedeuten wenig. Die einzelnen Fehler gleichen kasuistischen Fragen. Viele Fehler aber müssen in sofern als einzeln stehend behandelt werden, weil man in der Regel dem Zöglinge, besonders dem nicht mehr ganz jungen, nicht eher ankommen kann, als bis sie vor ihren eigenen Augen Anlaß gegeben haben. — Alle diese Fehler haben eine andere Bedeutung, wenn sie in andern Altern vorkommen. Was mit Kinderphantasien eng verbunden ist, Eigensinn, Geist des Widerspruchs u. s. w., das geht mit ihnen, wenn die Erziehung auch nur unmerklich entgegenwirkt: — wenn nicht etwa eine phantastische Vertiefung Grundzug der Individualität ist, und Erfahrungen fehlen. Dagegen sind Züge des Neides, der Schadenfreude, sobald sie nicht mehr einzeln stehen, nicht durch vorherrschendes Wohlwollen aufgewogen werden, bei Kindern sehr bedenklich. Denn Wohlwollen, wenigstens Teilnahme gehört wesentlich zu den Tugenden des Kindes. Man stemme sich hier auf die Rechtlichkeit, welche Werk der Reflexion und der strengsten Gewöhnung sein muß. — Roheiten des Knabenalters erklären sich oft

---

234. Dankbarkeit. Die Niemeyersche Stelle findet sich in der siebenten Beilage.

hinreichend aus früherer Vernachlässigung. Eine überlegene Männlichkeit des Erziehers tilgt sie; daneben Geistesbildung. Weichliche Schlaffheit dagegen ist bedenklich; auch Arbeitsscheu. — Stolz und Übermut des Jünglings zieht sich vor geistiger Überlegenheit zurück, wenn diese anerkannt und verstanden wird. Dagegen ist Feigheit und Falschheit hier besonders schlimm. Nicht zu verwechseln mit der Blödigkeit eines Telemach, die aus Besorgnis herrührt, sich ungeschickt zu benehmen. — Über Fehler, die am Hervortreten gehindert wurden, täuscht man sich leicht; sie brechen oft genug spät und plötzlich hervor. Weniger würde man sich über Geistesanlagen, Talente u. s. w. täuschen, wenn der Unterricht beständig vielseitige Gelegenheit zu hinreichend freier Benutzung darbietet. Aber freilich, bald fehlt der Unterricht, bald wird er aufgedrungen und läßt der eignen Entwickelung nicht Raum. Öfter täuscht man sich bei gutem Unterricht so, daß man zu große Hoffnungen auf günstige Vorzeichen baut, die späterhin schmelzen.

---

236. Trägheit. Op.s Trägheit, im sonderbaren Kontrast mit seiner früheren Quecksilbrigkeit (da er ein kleiner Knabe) und seiner späteren Gesprächigkeit (die sich geltend machen wollte),* — eine Trägheit, die auf längere Geistesthätigkeit eben damals folgte, da er sich recht entwickeln sollte, war ohne Zweifel wesentlich Folge davon, daß die frühern Reize des Unterrichts nun gewirkt hatten, was sie konnten; und daß sich der Vorblick auf künftiges Wohlleben eröffnete. — V. H. war träge auf ganz andre Weise. Für den Kreis von Vorstellungen, die ohne Mühe im Zustande des Gleichgewichts neben einander bestanden, war er munter von jeher. Für höheres Geistige so lange faul und träge zugleich, bis er Nutzen und Ehre von beiden begriff, (das Gegenstück war mein eignes Bedürfnis, in frühern Jahren recht zur Unzeit doch eine höhere Beschäftigung zu haben;) — dann wurde er sehr fleißig, auf seine Weise, aber mit kargem Gewinn. Hier war ein fremder Trieb, — Ehre, und mütterliche Ermahnung, — unfähig, das Interesse zu ersetzen und die Hemmung zu überwinden.

237. M.s Trägheit war offenbar dadurch verschlimmert, daß er treiben sollte was nicht ging. Hätte man ihn bloß mit Mathematik beschäftigen können, — mit Zusatz von Handarbeit.

238. O.s Trägheit war offenbar zum Teil Folge der früheren Vernachlässigung im Unterricht; durch starke Eindrücke kam sie in

* Welcher tüchtige Erzieher wird sich täuschen lassen durch das Gerede, was unwissende Jünglinge mit angenommenem Ernst über Wissenschaft führen? Sie wollen sich gelten machen. Das ist alles. Es ist arge Prahlerei, die man nicht durch williges Eingehen fördern darf. — Anm. Herbarts.

Gang. Das Latein hatte ja immer seine Periode, wo Trägheit durch Zwang mußte überwunden werden. Mein früheres Französisch war in dem nämlichen Falle. Und jeder, der in spätern Jahren um eines Zweckes willen lernt, treibt sich selbst, indem er Zwang auf die Vorstellungsmassen ausübt, in denen das Lernen vorgeht.

239. Der Mensch ist oft träge aus Verstimmung, wenn er in seinem Thun nicht mehr Sich erblickt; sich als einen und denselben, indem sein Werk eins bleibt, oder doch seine Werke einem Plane, einer Regel angehören. Der gesellige Mensch nur lebt im Wir; der Virtuose im Ich als einem Singular.

---

240. Lohn und Strafe. Nichts versuche der Lehrer, was nicht seinen persönlichen Wert in den Augen des Zöglings erhöht und verstärkt; besitzt er nicht die persönliche Zuneigung und Achtung, so werden seine Mittel wenig helfen; er wird nichts ausrichten. Sind (bei der Strafe) Worte verbraucht, so versuche man das Faktum, die Geschichte des Vorfalls zu notieren und lasse sie alsdann vom Zögling unterschreiben, und zwar ohne viel Worte zu machen. Dieses Mittel kann von der größten Wirksamkeit sein, wenn es im rechten Augenblick geschieht, wenn das Faktum vom Zögling zugestanden wird, wenn dieser einen Grad von geistiger Bildung besitzt und ein geistiges Verhältnis zwischen ihm und dem Erzieher stattfindet; bei Schwachköpfen ist es nicht anzuwenden, und wenn trotzdem der Zögling sein Vorhaben durchsetzen kann, so wird es den Erzieher nur lächerlich machen. Alle einzelnen Akte der Zucht richten sich überhaupt durchaus nach dem Verhältnis des Ganzen der Erziehung, in die der Lehrer den Zögling schon eingeführt hat; denn alle Ermahnungen und Warnungen rufen nur das schon Bekannte ins Gedächtnis. Einzelne Mittel der Zucht haben als einzelne gar keinen Wert und entscheiden nichts. Vor allen Dingen aber soll der Erzieher sich genaue Rechenschaft geben über das, was er vorgenommen hat und über die Wirkung desselben; übrigens ängstige man sich nicht über einzelne Vorfälle, aber man wache über den ganzen Ton, den man seinem Betragen gegeben hat; dieser ist wichtig, weil er das Totalgefühl des Verhältnisses einer Person gegen eine andere bestimmt.

241. Es entsteht die Frage, ob man gegen einzelne Äußerungen die Zucht sogleich anwenden soll und wie? Lügen z. B. machen das allerdings notwendig. Aber man unterscheide, ob es die erste Lüge ist oder ob jemand unter unzähligen andern auch diesmal eine fliegen läßt; es giebt Menschen, denen sie nur entfallen, weil sie gewöhnt sind, zu lügen; und es giebt besonders Kinder, denen die Phantasie bei Erzählungen einen falschen Gedanken unterschiebt. Darauf achte man sorgfältig, ob dies der Fall, oder ob Bosheit, die

dahinter steckt, die letzte Ursache war. Ist Bosheit die Quelle, so kann man nicht streng genug sein, nicht genug aufbieten, um das Unwürdige der Lüge hart und lange fühlen zu lassen; denn es ist nicht möglich, zu erziehen, wo man nicht Aufrichtigkeit findet.

242. Rücksichtlich des Accents, des Tones im Benehmen, den man stärker und schwächer als im gewöhnlichen Leben annimmt und wirken läßt, kommt es darauf an, ob der Zögling viel Zucht nötig hat oder nicht? Ist das erstere, so muß er sie empfinden, diese ihre Leiden müssen keinen Preis haben, für sein Gemüt größer sein, als alles in der Welt. Aber nicht mit einem Schlage, sondern allmählich von allen Seiten dringe sie an ihn heran. Man habe alle Arten von Empfindlichkeit und Empfänglichkeit des Zöglings studiert, um sie bei vorkommenden Gelegenheiten (aber nicht um sich zu üben und Versuche anzustellen) in gehörigem Maße, wie es notwendig ist und wird, zu benutzen. Der Accent muß erst die Strafe empfinden lassen, als Strafe; dann auch wird sie als solche gefühlt. Wie hätten sonst die notae censoriae so empfindlich geschmerzt? —

243. Dem Schulwesen liegt immer ein sehr allgemeines Bedürfnis nach Unterricht für viele zum Grunde. Dabei wird die Wirksamkeit der Lehrmittel vorausgesetzt, aber nicht pädagogisch mit Rücksicht auf die Verschiedenheit der Individuen erwogen.

244. Privaterziehungsanstalten wählen ihre Schüler und können sie ohne Bedenken entfernen. Öffentliche Schulen können die Aufnahme nicht verweigern und nur in der höchsten Not Schüler ausschließen. Denn die Schüler müssen irgend eine Schule finden, um nicht zu verwildern; keine Schule aber will Ausschuß annehmen. Dagegen müssen jene die Zucht mit übernehmen; also vor allem müssen sie ein eignes Personal für Nebenbeschäftigung und Aufsicht haben, wenn nicht die Lehrer in Gefahr geraten sollen, sich vom Unterricht zu weit zu entfernen. Überdies stehen sie nie recht fest; es müßte denn der Staat sie ganz besonders in Schutz nehmen. Sie brauchen durchaus Stipendien zu Freistellen für ausgewählte Schüler. Oft laufen sie auch Gefahr, Mangel an tüchtigen Lehrern zu empfinden, wenn sie nicht dafür eine sichere und stets fließende Quelle haben.

245. Anhäufung vieler Knaben. Zu wenige geben keinen gleichmäßigen Fortschritt, zu viele machen, daß der Lehrer mehr von der allgemeinen Bewegung, worin die Menge einmal fortgehen muß, getrieben wird, als selbst treiben kann. Sehr viele bilden leicht eine

243—254. Unterrichts- und Erziehungsveranstaltungen. Vgl. Über das Verhältnis des Idealismus u. s. w. Abs. 16 ff.

Gewalt, selbst mit Bewußtsein, wo nicht die Macht des Staats dahinter ist. Unter vielen bilden sich die Übel einer rohen Geselligkeit; Parteien und deren Zank und Streit und Betrug; dagegen als gegen ein stets drohendes Übel muß immer gewirkt werden. Also — strenge Disziplin. Sie ist mehr Regierung als Zucht; eben deshalb nicht Erziehung. Die äußere Welt wirkt gefährlich mit. In großen Städten sind wenigstens einige unter den Schülern in schlechter Aufsicht; diese verführen die andern. In kleinen Städten werden zahlreiche Lehranstalten gefüllt durch Knaben, deren Eltern fern wohnen; da ist vollends keine Aufsicht, wenn nicht die Schule auf die ganze Stadt einwirkt. Strenge Schulgesetze sind da nötig.

---

246. Wo man das Abstraktum Staat, als Maschine aus solchen und solchen Geschäftsmännern zusammengesetzt, die für solche Fertigkeiten und Kenntnisse solcher Unterweisung bedürfen, an die Spitze des Unterrichts stellt; wo der Begriff des Staates als des Vereins ähnlich gebildeter Menschen fehlt, die erst nach gemeinsamer Überschauung ihre Fächer teilen und vermöge gemeinsamer Überschauung fortdauernd zusammenwirken; wo der Begriff eines solchen Schulwesens fehlt, das die besondern Fertigkeiten als Zweige gewisser Hauptstämme zeige und lehre; wo die Überlegung fehlt, wie man in den Gemütern der Schüler die Hauptarten des Interesse zur höchsten Energie bringen und von daher ihre Thätigkeit nach verschiedenen Seiten umherwenden könne und müsse, eine Überlegung, ohne welche sich die Zeit, deren jede Thätigkeit nach dem Maße ihrer Stärke bedarf, um ihren Lauf zu vollenden, ohne welche sich daher auch die Menge und Folge der Lektionen, folglich am Ende die ganze Einrichtung der Schule, sofern nicht bloß gelehrt, sondern auch gelernt und empfunden werden soll, ebensowenig bestimmen läßt, als man die Zeit für eine Bewegung bloß aus dem Raum ohne Rücksicht auf Geschwindigkeit und Kraft würde berechnen können: da ist es natürlich, daß man zur Abhilfe des Bedürfnisses besonderer Berufsbildung, die nicht gerade eine gelehrte ist, besondere, von den übrigen Schulen abgetrennte Realschulen empfiehlt. Mich mahnt dies nur an die Notwendigkeit, den allgemeinen wissenschaftlichen Gymnasien verschiedene Nebenklassen beizufügen, nicht bloß für Kameralisten u. s. w., sondern auch für Theologen, Juristen, Mediziner. Denn die Studierenden nicht bloß eines, sondern jedes Faches werden auf der Akademie viel zu sehr von den Studien, die sie als Brotstudien ansehen, gedrängt, behalten daher viel zu wenig Zeit teils für das höhere Wissenschaftliche der besondern Fächer, teils für das allgemein Bildende, also für die Universität als solche; sie gewinnen eben deshalb auch von dem Einzelnen nicht die liberale Ansicht, die nur aus dem Gesichtspunkte des Ganzen mög-

lich ist. Leichte Elemente der Fakultätswissenschaften nehmen auf der Universität eine kostbare Zeit weg, da sie doch von den Zöglingen einer guten Schule längst auf den Schulen selbst hätten gefaßt werden können. Wie leicht sind z. B. die Anfangsgründe des positiven Rechts! Leichter selbst als die sogenannte Mathesis pura, die auch zur Schande der Schulen noch immer auf Universitäten gelehrt werden muß und dann selbst noch nicht gelernt wird.

247. Um nun zu zeigen, wie die Forderung einer besonderen Realschule sich in die einer bloßen Nebenklasse eines wohleingerichteten allgemeinen Gymnasiums auflöse: ist es nötig, das Bild eines solchen Gymnasiums dem der Realschulen gegenüber zu stellen.

248. Für die Schule, die nicht ihre Schüler der Gefahr aussetzen will, unerzogen zu bleiben, ist es die erste Frage: welchen Teil des erziehenden Unterrichts sie übernehmen könne? Hier springt nun sogleich der Unterschied des synthetischen und analytischen Unterrichts hervor. Der letztere kann auf einer öffentlichen Unterrichtsanstalt nur solche Vorstellungsmassen treffen, die sich allgemein in der Erfahrung eines jeden vorfinden, oder die auf der Schule selbst allen dargeboten werden; hingegen bei weitem der größte Teil dessen, was der pädagogischen Analysis bedarf, ist individuell, ist persönlich und erwartet den Privaterzieher. Ganz anders ist der Fall beim synthetischen Unterricht. Denkt man sich mehrere Privatlehrer, die denselben bei verschiedenen Individuen gleiches Alters in einen regelmäßigen Gang gesetzt haben, so werden nach einiger Zeit diese Lehrer in einen so ähnlichen Fortschritt kommen müssen, daß wenigstens für viele Gegenstände die Mehrzahl der Lehrer überflüssig wird, daß der Vorteil des gemeinschaftlichen Unterrichts vorwiegt, daß es mithin ratsam wird, die Privaterziehung an eine Schule anzulehnen. Rückwärts soll eigentlich die Schule in jedes ihrer Lehrerfächer nur solche Lehrlinge aufnehmen, deren Interesse schon für den Gegenstand durch vorgängliche Privaterziehung entscheidend gewonnen wäre, und nur soviel Lehrlinge in jede Klasse, als zugleich thätig und wachsam erhalten werden können. Dies würde zum Teil von der natürlichen Disposition des Lehrers abhängen. Auf der Schule wird also nun fortgesetzt, was zuvor schon eingeleitet und angefangen war. Und die Auffassung des Schulunterrichts, die allmählich hervortretenden Meinungen des Zöglings, seine Lektüre, sein Umgang u. s. w., würden eine fortgehende Bearbeitung durch den analytischen Unterricht, also durch den Privatlehrer notwendig machen, der unaufhörlich das Werk der Schule ergänzen und berichtigen müßte. Je gewisser nun aber die Zusammenwirkung der Privaterzieher und der Schulen im allgemeinen zu den frommen Wünschen gehört: desto wichtiger wird die Frage, ob nicht wenigstens der synthetische Unterricht dem größten Teile nach und

schon von Anfang an von der Schule besorgt werden könne? — Unter Voraussetzung einer streng regelmäßigen Einrichtung stelle ich mir dieses als möglich vor. Eine Vorschule nach Methoden von Pestalozzi, Olivier müßte zuerst das Verstehen und den Gebrauch der Sprache sichern, die elementarischen Auffassungen von Raum und Zahl besorgen, und, was wesentlich hierher gehört, die kombinatorischen Übungen veranstalten. Kinder von 8 bis 9 Jahren würden nun auf öffentlichen Anstalten zum Homer und zu den regelmäßigen Anschauungsübungen geführt werden können, wenn nur die Schüler nicht alle einem Lehrer zugeteilt würden, — denn zahlreiche Klassen vertragen sich mit diesen Anfängen nicht wohl, — wenn also der Anfang durch mehrere koordinierte Lehrer zugleich gemacht würde. Diese fände man auf einem schon blühenden Gymnasium unter den Schülern der ersten Klasse, denen nur Anleitung und Aufsicht zur Hilfe kommen müßte. Die Fortsetzung des Griechischen durch Herodot und Xenophon, die ersten Übungen im Lateinischen, (die mehr Exercitien als Übersetzungen sein müssen,) die Geographie, die Anfänge der Mathematik, nachdem das ABC der Anschauung Grund gelegt hat, dies alles kann alsdann füglich in zahlreicheren Klassen getrieben werden, wenn nur wirklich in dem Geiste des erziehenden Unterrichts verfahren wird. Etwa nach zurückgelegtem vierzehnten Jahre mögen nun diejenigen, welche sich den Kameralien u. s. w. widmen wollen, anfangen in einer Nebenklasse, die 4—5 Stunden wöchentlich hat, besondere Übungen im Zeichnen und Rechnen u. s. f. zu treiben. Etwas später mögen Übungen im Sprechen und im Geschäftsstil eintreten. (Die eigentlichen Übungen des Stils gehören dem analytischen Unterricht, denn es sind Übungen im Entwickeln der eignen Gedanken und Empfindungen, welche in der Sprache einen unverfälschten und unverkünstelten Ausdruck erhalten sollen; dazu gehört ein Privatlehrer, oder es gelingt von selbst.) In den letzten anderthalb Jahren des Schulbesuchs müssen nun ein paar Nebenklassen benutzt werden für angewandte Mathematik, besonders Baukunst, Maschinenlehre, Technologie, mit Rückblicken auf Physik Chemie, Naturgeschichte und Nationalökonomie. (Naturrecht, eine Wissenschaft, deren Existenz bezweifelt wird, und Anthropologie, eine unglückliche Mischung aus leichtem naturhistorischem und unendlich schwierigem metaphysischem Stoff, mögen immerhin von allen Schulen verbannt bleiben.) Während nun die künftigen Kameralisten in diesen Nebenklassen beschäftigt sind, bleiben die Theologen, Juristen, Mediziner und Philologen zum Teil versammelt in den Interpretationsstunden für schwierige lateinische und griechische Dichter und Redner, zum Teil gehen die Philologen in Übungsstunden zum Lateinsprechen, und die Lehrlinge der höhern Fakultätswissenschaften in die encyklopädischen Vorträge eines jeden auf sein künftiges Studium. Hingegen

Logik, Physik, Chemie, Lektüre neuerer Dichter, Trigonometrie mit ihrem Zubehör aus der mathematischen Analysis und Universalgeschichte, deren Vortrag in sechs wöchentlichen Stunden während eines Jahres (nachdem längst zuvor das chronologische Skelett gelernt war) den Schulunterricht krönen würde, — diese Studien müssen das ganze Chor der jungen Musenfreunde beisammenhalten, und nicht dulden, daß die Gemüter ebenso auseinandergehen, wie die Aussichten auf den künftigen Beruf.

249. An einem solchen Gymnasium aber, dies ist der Hauptpunkt, würden fast nur diejenigen arbeiten können, die sich zuvor als Privaterzieher geübt, und eben so sehr durch methodische Genauigkeit, als durch Talent und Eifer ausgezeichnet hätten.

250. Damit das Gymnasium auch für den analytischen Unterricht wenigstens etwas leiste, könnte man vielleicht zwei oder drei Personen ansetzen, die keine Schulstunden zu geben hätten, sondern die Schüler einzeln zu sich kommen ließen, und nötigenfalls in deren Wohnungen und Familien Eingang hätten. Ich will diese Personen Repetenten nennen, wiewohl sie nichts weniger als stundenweise repetieren, vielmehr gesprächsweise lehren, die eignen Äußerungen und Arbeiten der Zöglinge analysieren, folglich das Gelernte und Gedachte auf mannigfaltige Weise zu reproducieren und einige Produktionen unter einander zu vergleichen und an vorhandene Muster zu halten behilflich sein sollen. Daß die Stelle dieser Repetenten nicht durch den eigentlichen Schullehrer vertreten werden könne, scheint aus drei Gründen zu erhellen. 1. Es gehört zum analytischen Unterricht eine feine Beobachtung des Lehrlings, wozu die Schullehrer in Nebenstunden schwerlich aufgelegt sein werden; von denen vielmehr zu wünschen ist, daß sie ihre Arbeit ganz dem synthetischen Unterrichte widmen, durch geistreiche Erholung aber sich vor Pedanterie hüten mögen. 2. Der analytische Unterricht verlangt Männer, die sich nicht etwa mit der Zeit an bestimmte Lehrformen gewöhnen, welches durch häufig wiederholten synthetischen Unterricht unfehlbar geschieht; jene Männer müssen sich im Gegenteil eine immer größere Leichtigkeit erwerben in jede Ansicht einzugehn, und jedem Individuum zur Entwickelung seiner Gedanken zu verhelfen. 3. Das Vertrauen der Lehrlinge wird immer in gewissem Grade abgestoßen durch den Ernst der synthetischen Lehrstunden und durch die zuweilen nötige Handhabung der Schuldisziplin. Und wäre dies nicht: so muß schon dem Schüler, indem er von dem in der Schule Gelernten erzählt, nicht zu Mute sein, als ob er aufsagte, wie es unfehlbar geschähe, wenn er demselben Lehrer, von dem er lernte, wieder erzählen sollte. — Übrigens werden die Repetenten nicht bei allen Schülern zu thun, noch weniger bei allen gleich viel zu thun haben. Die Genies bedürfen ihrer nicht, die ganz stumpfen

Köpfe können nicht, und die sehr verschlossenen Menschen mögen nicht ihre Hilfe benutzen. Mittelbar, durch den Umgang der Schüler untereinander, wird jedoch auch für diese gesorgt, indem den offenen und fähigen Naturen ihre Gedanken und Gesinnungen, ihre Auffassungen aller Art zerlegt und verdeutlicht werden. Fragt man, woher die Repetenten zu nehmen seien, so antworte ich: eben daher, wo man die synthetisch Lehrenden findet; unter den vorzüglichsten der Privaterzieher. Die Zahl der letzteren wird zerfallen in solche, die den Lehrvortrag und bestimmte didaktische Formen lieben, und in andere, die ihrem Wissen und Denken keine Fesseln anlegen, es dagegen wohl nach Gelegenheit mit allerlei abwechselnden Einkleidungen schmücken mögen. Die letzteren taugen nicht zum synthetischen Unterricht; sie sind aber die rechten Repetenten. Sie müssen durchdrungen sein von den Wissenschaften, sie müssen auch die Lehrform der Schule genau kennen; aber der Anblick junger Leute, die in der Lehrform festhängen, muß sie reizen, diese Gebundenheit in die höchst mögliche Freiheit und Gelenkigkeit zu verwandeln. Die nämlichen sollten billig Gemüt genug haben, um auch in Hinsicht der nötigen Zucht (nicht Regierung) auf die Schüler ein wachsames Auge zu richten; damit sie den Privaterziehern so nahe kämen, als möglich. Ihre wohlthätige Wirksamkeit würde für reiche Familien ein Antrieb mehr, sich Privaterzieher zu verschaffen, die das ganz leisten können, was jene unter so vielen nur zum Teil ausführen könnten.

---

251. Für Prima gehören eigne Ausarbeitungen, eigne Lektüre, mündliche Vorträge, Schaffen von innen und Apperception des absichtlich Zugeeigneten, nach bestimmter Anweisung und mit steter Korrektur. Daher müssen die Vorkenntnisse samt dem passiven Lernen in Secunda abgethan sein; sie müssen schon ihre bestimmten Umrisse, Gestalt gewonnen haben. In Tertia dagegen wurde ganz eigentlich gelernt und gearbeitet nach Vorschrift, um Vorrat zu sammeln; in Quarta wurde geistige Unterhaltung dargeboten; in Quinta wurde die enge Sphäre der Erfahrung ausgeweitet; in Sexta geschah die erste Erhebung zum regelmäßigen Anwenden der Zeit.

252. Der Tertianer soll am meisten den Druck der Schule empfinden. Früher behandelt den Zögling weniger ernst und streng, später wird ihm die Arbeit schon leichter. Dem Tertianer schneidet die Schule seine knabenhaften Gedanken ab; sie setzt ihm Reihen zusammen, so wie er sie behalten soll; Reihen von Gegenständen und Begriffen. (Synthetischer Unterricht.) Sie benutzt die gesunde Biegsamkeit des Knaben; der spätere Jüngling wird sich nicht so leicht fügen; dem jüngeren Knaben mußte sich der Unterricht mehr anbequemen, damit er ihn fassen konnte.

253. Haben wir den guten Tertianer fertig: so wird sich's in Secunda und Prima wohl finden. Wo nicht: so ist's zweifelhaft mit der spätern Bildung. Aber die Prüfung, nach welcher dem Jüngling gesagt wird, was er ferner zu wählen habe, sollte Secunda am Ende geben.

254. Ist es etwa wünschenswert, daß ein ganzes Land in Hinsicht des Lehrens und Lernens gleichsam Uniform trage; und muß man die geistige Bildung der Einzelnen darauf einrichten, daß der Regierung die Übersicht davon bequem und leicht gemacht werde? Kommt es hier auf eine Ordnung an, welcher alle auf gleiche Weise sich fügen sollen, damit man wisse, wie man mit ihnen dran sei? Statt dieser Meinung spreche ich als meine Überzeugung das gerade Gegenteil aus. Die pädagogischen Talente sind verschiedenartig; einer wirkt mehr durch Liebe, der andere mehr durch Auktorität; und so auch findet sich hier für dieses Fach, dort für ein anderes ein trefflicher Lehrer. Es ist zuerst und vor allen Dingen daran gelegen, daß diese verschiedenen Talente sämtlich nützen was sie können; es kommt darauf an, sie alle in eine freie Bewegung zu setzen. Denn unsere Staaten und Nationen haben noch lange keinen solchen Überfluß an guten Lehrern, daß sie irgend einen, der sich vorfindet, verschmähen, oder seine natürliche wohlthätige Wirksamkeit darum einengen dürften, weil er seinen Gang geht, der mit dem vorgezeichneten allgemeinen Plane nicht gerade zusammentrifft. Dürfen wir uns einen Augenblick in den Standpunkt einer verfügenden Behörde hineindenken, so, glaube ich, werden wir finden, daß alle Anordnungen uns zum Vorwurf gereichen würden, durch welche wir die Summe der nützlichen pädagogischen Thätigkeit vermindert hätten, anstatt sie zu vermehren; und daß die Entschuldigung, wir hätten alles dagegen recht ordentlich und gleichmäßig eingerichtet, unsrer gar nicht würdig sein könnte. Doch vielleicht erschrickt man bei dem Gedanken, welche vielförmige Lehrarten, welche Unvollständigkeit und Einseitigkeit in der Bildung der Einzelnen daraus hervorgehen würde, wenn hier ein Physiker seine Liebhaberei den Lehrlingen mitteilte, dort ein Kenner der alten, und anderwärts ein Kenner und Freund der neuen Litteratur seine Vorliebe herrschend machte, während wieder anderwärts Mathematik, oder Geschichte, oder welches andre Fach, einen ausgezeichneten Lehrer, und darum auch ein Häuflein ausgezeichneter Schüler besäße. Allein man erwäge, ob denn dies Mißverhältnis dadurch besser wird, daß man durch den Zwang eines vorgeschriebenen Lehrplans demjenigen, der sich über sein Lieblingsfach mit Vergnügen und mit Kraft aussprechen würde, dieses verbietet, und ihm und seinen Schülern andre Beschäftigungen aufnötigt, in denen das schöpferische Wohlgefühl, welches Kunst und Wissenschaft erzeugt hat und verbreitet, erstorben ist? Wer aber glaubt, daß ein solches

Wohlgefühl in unsern Lehrern und unsern Schülern überall nicht zu finden sei, daß also auch die Schonung desselben nicht in Rechnung komme, der sieht das Lehren und Lernen wie ein Handwerk an; es bedarf nur ein wenig Konsequenz, und er wird uns auch noch die Schädlichkeit dieses Handwerkes erweisen, und uns auf gut Rousseauisch in die Wälder zurückrufen.

Alphabetisches Sach- und Wortverzeichnis.

Erklärung der Abkürzungen. **AP** bedeutet „Allgemeine Pädagogik". Die Citate beziehen sich für die Einleitung auf die Absätze, sonst auf Buch, Kapitel und Absatz. — **U** bed. „Umriß pädagogischer Vorlesungen". Die Citate beziehen sich auf die §§ der 2. Aufl. — **Erste Vorles.** bed. „Erste Vorlesungen über Pädagogik". — **Steig.** bed. „Berichte an Herrn von Steiger". — **K. Steig.** bed. „Brief an Karl Steiger" (Nr. I des 2. Bds.). — **Lehrpl.** bed. „Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan" (Nr. II des 2. Bds.). — **Gertr.** bed. „Über Pestalozzis neueste Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrte" (Nr. III des 2. Bds.). — **ABC** bed. „Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung" (Nr. IV des 2. Bds.). — **Ästh. D.** bed. „Über die ästhetische Darstellung der Welt, als das Hauptgeschäft der Erziehung". (Zusatz zur 2. Aufl. des ABC der Anschauung: 2. Bd., S. 201—219). — **Pest.** bed. „Über den Standpunkt der Beurteilung der Pestalozzischen Unterrichtsmethode" (Nr. V des 2. Bds.). — **Diss.** bed. „Vorrede zu dem Aufsatze von L. G. Dissen u. s. w." (Nr. VI des 2. Bds.). — **Öff. Erz.** bed. „Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung" (Nr. VII des 2. Bds.). — **Zipp.** bed. „Bemerkungen über einen pädag. Aufsatz" des Predigers Zippel (Nr. VIII des 2. Bds.). — **Schul.** bed. „Über das Verhältnis der Schule zum Leben" (Nr. IX des 2. Bds.). — **Gut.** bed. „Pädagogisches Gutachten über Schulklassen und deren Umwandlung" (Nr. X des 2. Bds.). — **Id.** bed. „Über das Verhältnis des Idealismus zur Pädagogik" (Nr. XI des 2. Bds.). — **Schw.** bed. „Rezension der Erziehungslehre von F. H. Ch. Schwarz" (Nr. XII des 2. Bds.). — **Aph.** bed. „Aphorismen" (Nr. XIII des 2. Bds.).

Die in **Antiqua** gesetzten Einträge beziehen sich auf Herbarts Sprachgebrauch, der durch vielfältige Abweichungen von dem unserer Zeit, teilweise selbst seiner Zeitgenossen, häufige Mißverständnisse veranlaßt hat. Der Herausgeber hat aber nur das Auffälligste aufgenommen und bittet, dieses Verzeichnis nur als vorläufigen Versuch anzusehen.

A.

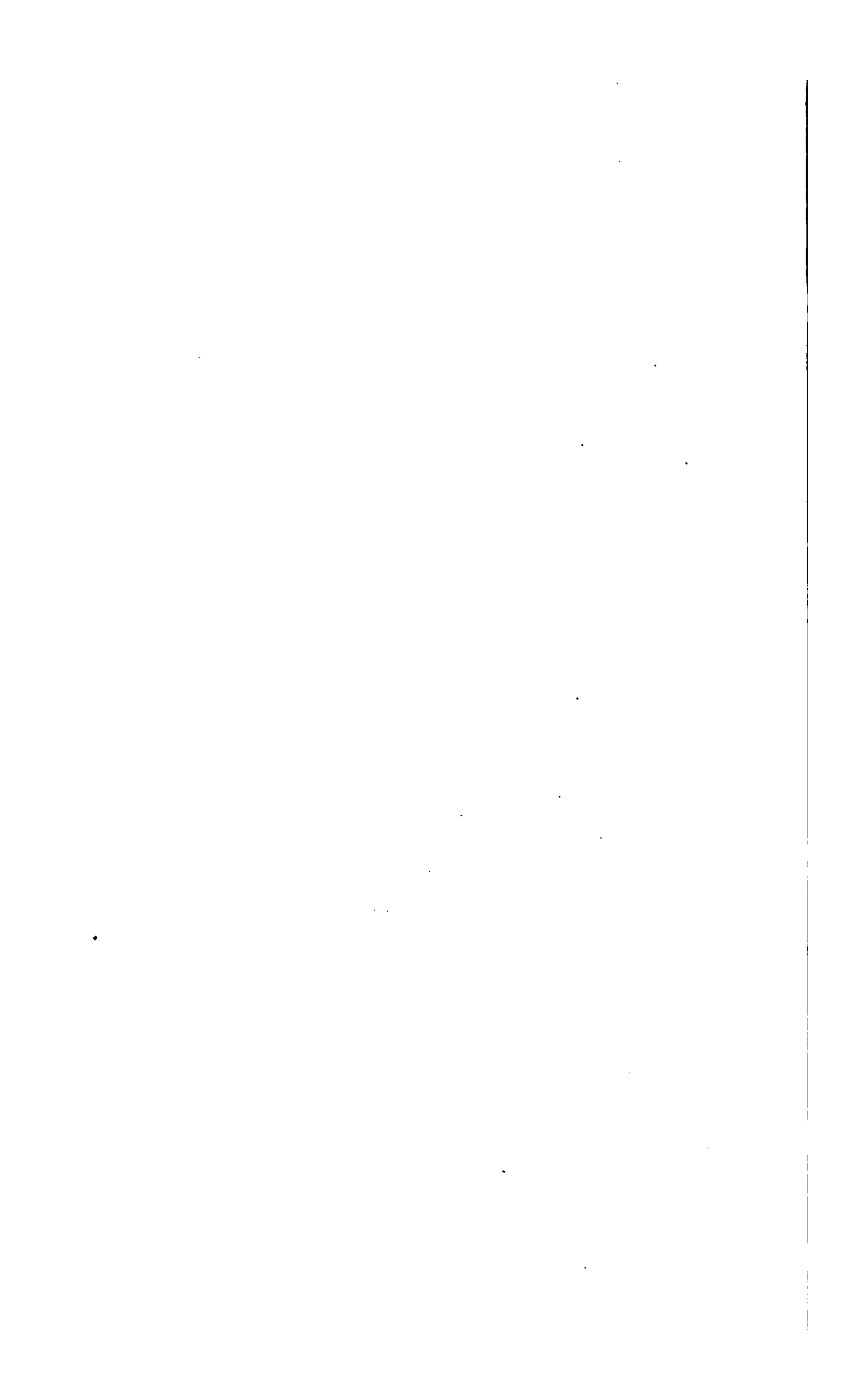
R.

S.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

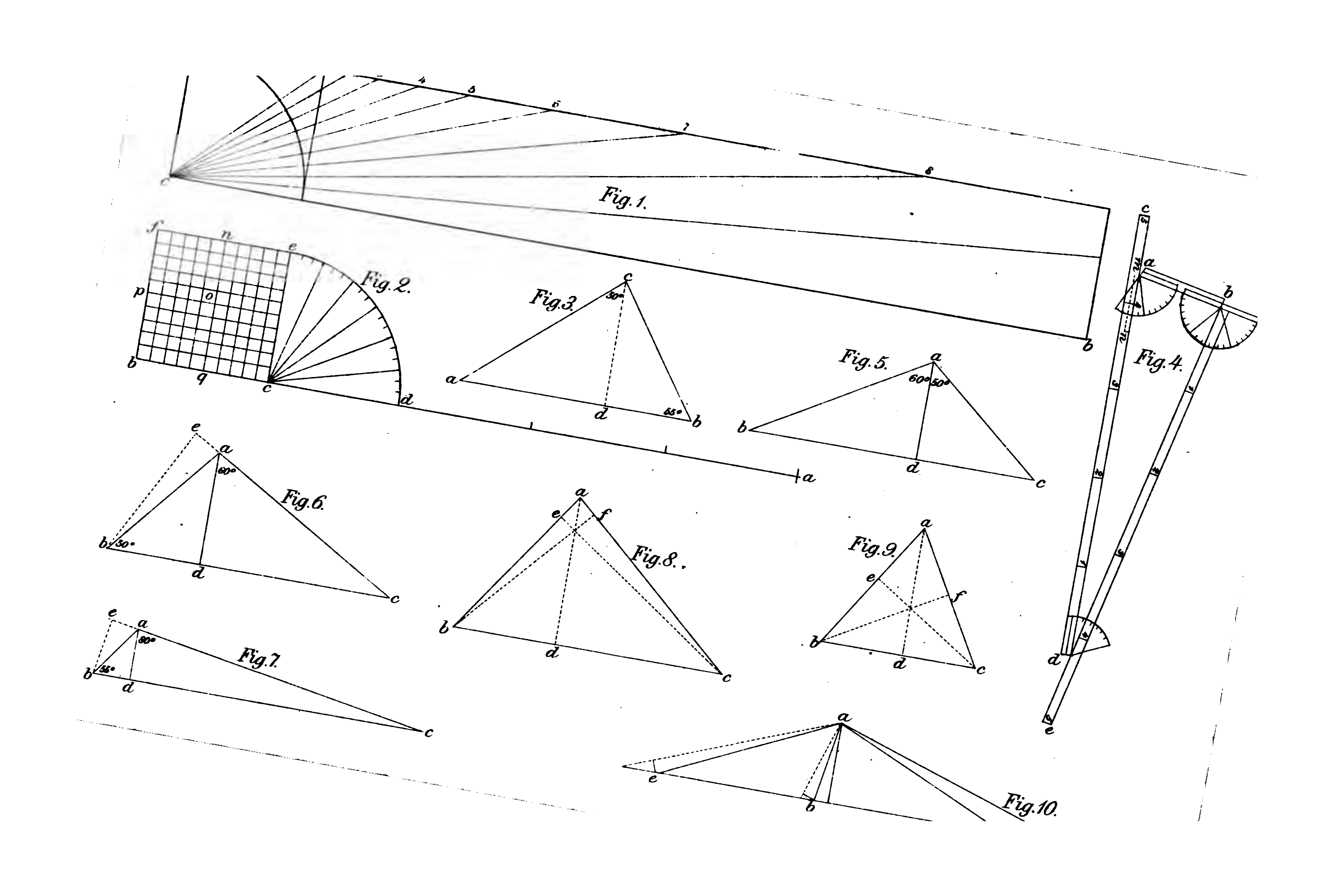
inkel.

I.	II.	XIV.	XV.	XVI.	XVII.	
10 5|5 85|85	15 5|10 85|85	75 5|70 85|20	80 5|75 85|15	85 5|80 85|10	90 5|85 85|5	I.
	20 10|10 80|80	80 10|70 80|20	85 10|75 80|15	90 10|80 80|10	95 10|85 80|5	II.
		85 15|70 5|20	90 15|75 75|15	95 15|80 75|10	100 15|85 75|5	III.
		90 20|70 70|20	95 20|75 70|15	100 20|80 70|10	105 20|85 70|5	IV.
		95 25|70 65|20	100 25|75 65|15	105 25|80 65|10	110 25|85 65|5	V.
		100 30|70 60|20	105 30|75 60|15	110 30|80 60|10	115 30|85 60|5	VI.
		105 35|70 55|20	110 35|75 55|15	115 35|80 55|10	120 35|85 55|5	VII.
		110 40|70 50|20	115 40|75 50|15	120 40|80 50|10	125 40|85 50|5	VIII.
		115 45|70 45|20	120 45|75 45|15	125 45|80 45|10	130 45|85 45|5	IX.
		120 50|70 40|20	125 50|75 40|15	130 50|80 40|10	135 50|85 40|5	X.
		125 55|70 35|20	130 55|75 35|15	135 55|80 35|10	140 55|85 35|5	XI.
		130 60|70 30|20	135 60|75 30|15	140 60|80 30|10	145 60|85 30|5	XII.
		135 65|70 25|20	140 65|75 25|15	145 65|80 25|10	150 65|85 25|5	XIII.
		140 70|70 20|20	145 70|75 20|15	150 70|80 20|10	155 70|85 20|5	XIV.
			150 75|75 15|15	155 75|80 15|10	160 75|85 15|5	XV.
				160 80|80 10|10	165 80|85 10|5	XVI.
					170 85|85 5|5	XVII.



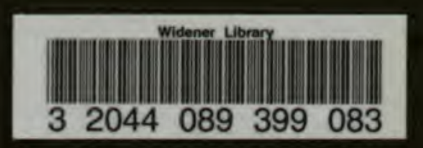
…tis der Seiten.

…VI.	XVII.			
…0 …0	5 85			
…382 …382	11,430 11,473	5	85	I.
…713 …587	11,299 11,430	10	80	II.
…625 …302	11,083 11,299	15	75	III.
…115 …713	10,782 11,083	20	70	IV.
…192 …625	10,399 10,782	25	65	V.
…872 …115	9,9365 10,399	30	60	VI.
…173 …192	9,3987 9,9365	35	55	VII.
…115 …872	8,7894 9,7894	40	50	VIII.
…721 …173	8,1132 8,7894	45	45	IX.
…016 …115	7,3751 8,1132	50	40	X.
…031 …720	6,5810 7,3751	55	35	XI.
…793 …016	5,7369 6,5810	60	30	XII.
…337 …031	4,8490 5,7369	65	25	XIII.
…696 …793	3,9242 4,8490	70	20	XIV.
…905 …337	2,9696 3,9242	75	15	XV.
 …696	1,9924 2,9696	80	10	XVI.
	1, 1,9924	85	5	XVII


Fig. 1.
Fig. 2.
Fig. 3.
Fig. 4.
Fig. 5.
Fig. 6.
Fig. 7.
Fig. 8.
Fig. 9.
Fig. 10.
60°
50°
30°
55°
80°






Widener Library
3 2044 089 399 083